

# Was bleibt nach dem Kooperations-Boom?

Wie sich außerschulische Organisationen durch Kooperationsarbeit verändern und wie dessen nachhaltige Verankerung gelingen kann

**Herausgeber**  
 Bundesvereinigung Kulturelle  
 Kinder- und Jugendbildung e. V. (BKJ)  
 Küppelstein 34, 42857 Remscheid  
 Greifswalder Straße 4, 10405 Berlin  
 Telefon +49 (0) 30 – 48 48 60 – 0  
 info@bkj.de

**Autorin**  
 Viola Kelb, Systemische Beratung in  
 Bildung & Kultur (www.viola-kelb.com,  
 info@viola-kelb.com)

**Mit einem Kommentar von**  
 Kerstin Hübner, Bundesvereinigung  
 Kulturelle Kinder- und Jugendbildung  
 e. V. (BKJ)

**Gestaltung**  
 Büro Freiheit, Köln  
 Köln/Berlin, 2020

[www.bkj.de/publikationen](http://www.bkj.de/publikationen)  
[www.bkj.de](http://www.bkj.de)

[www.bkj.de/newsletter](http://www.bkj.de/newsletter)  
[www.facebook.com/Kulturelle.Bildung](https://www.facebook.com/Kulturelle.Bildung)  
[www.twitter.com/bkjev](https://www.twitter.com/bkjev)

Gefördert vom



Bundesministerium  
 für Familie, Senioren, Frauen  
 und Jugend

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	<b>2</b>
1.1	Einführung in das Thema	2
1.2	Vorgehen und Aufbau der Expertise	3
<b>2</b>	<b>Veränderungen durch Kooperationen</b>	<b>5</b>
2.1	Verwendung des Begriffs „Kooperationen“	5
2.2	Veränderung außerschulischer Organisationen der Kulturellen Bildung durch Ganztags- ausbau und Kooperationen: Vier Fallbeispiele	8
2.3	Die neue Komplexität: wachsende Anforderungen an außerschulische Einrichtungen	13
<b>3</b>	<b>Chancen und Herausforderungen der nachhaltigen Verankerung von Kooperations- arbeit in außerschulischen Einrichtungen</b>	<b>16</b>
3.1	Kooperationen und kulturelle Teilhabe	16
3.2	Herausforderungen für Organisationen durch Kooperationen	20
<b>4</b>	<b>Ableitungen und Empfehlungen zur nach- haltigen Implementierung von Kooperationen</b>	<b>22</b>
<b>5</b>	<b>Herausforderungen für Kooperationen – Gestaltungsauftrag für Fachstrukturen.</b> Ein Kommentar von Kerstin Hübner (BKJ)	<b>28</b>
	Literatur	35

# 1. Einleitung

## 1.1 Einführung in das Thema

Seit nunmehr über 15 Jahren sind Kooperationen zwischen außerschulischer und schulischer Bildung ein großes und wichtiges Thema. Die deutsche Ganztagsschulentwicklung ab 2003 löste einen nie dagewesenen „Kooperationsboom“ zwischen jenen Organisationen aus, zwischen denen bis dahin die klare Trennlinie schulisch versus außerschulisch verlief. Diese Trennlinie existiert natürlich weiterhin und wird vermutlich auch fortbestehen. Vor allem in den ersten Jahren wurden die gravierenden Unterschiede zwischen beiden Systemen immer wieder deutlich betont. Jedoch scheinen die Grenzen in den letzten Jahren vielerorts flexibler geworden zu sein. Auf der Suche nach Schnittmengen zwischen schulischen und außerschulischen Systemen und Arbeitsweisen wurden die Möglichkeiten und Grenzen zwischen den Bereichen Jugend, Kultur und Schule neu ausgelotet. Dadurch hat sich viel verändert: Entwicklungen haben auf allen Seiten stattgefunden.

Da auf dem Weg von der Halbtagsschule hin zu unterschiedlichsten Formen der Ganztagsschule v. a. auf schulischer Seite tiefgreifende organisationale Veränderungen vollzogen wurden, ist es naheliegend, dass die Veränderungen und damit verbundenen Herausforderungen bisher v. a. mit Blick auf die Schulen im Fokus standen. Schulentwicklungsprogramme wie „Ideen für mehr – ganztätig lernen“ (Deutsche Kinder- und Jugendstiftung 2004–2019) haben sich seit Beginn des Ganztagsschulausbaus über Jahre mit der Frage beschäftigt, wie ganzheitliches Lernen mit Kooperationen unter dem Dach der Ganztagsschulen gelingen kann.

Und auch die außerschulischen Träger und Einrichtungen, die seitdem verstärkt mit Ganztagschulen kooperieren, richteten ihren fachlichen Blick nun verstärkt auf das Schulsystem: Wie kann es gelingen, unsere Bildungsprinzipien innerhalb von und in Kooperation mit Schulen aufrecht zu erhalten? Wie können wir Schulen so ergänzen, erweitern, verändern, dass ganzheitliche Bildung möglich ist? Welche Rahmenbedingungen brauchen wir innerhalb des Systems Schule, damit wir qualitativ arbeiten und mehr Teilhabe ermöglichen können? Im Bereich der Kulturellen Bildung haben sich zahlreiche Programme und Projekte mit diesen Fragestellungen beschäftigt und Gelingensbedingungen und Arbeitshilfen für gelingende Kooperationen erarbeitet, so z. B. im Rahmen des Arbeitsbereichs „Kooperationen und Bildungslandschaften“ (ehemals: „Kultur macht Schule“) der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ).

Programme in mehreren Bundesländern wie „Kulturagenten für kreative Schulen (Kulturstiftung des Bundes und die Stiftung Mercator 2011–2019) oder „Kreativpotentiale“ (Stiftung Mercator 2014–2018) zielten darauf ab, Kulturelle Bildung nachhaltig in Schulen zu verankern. In diesen Programmen sowie v. a. im Rahmen der von der BKJ intensiv beförderten „Kulturellen Schulentwicklung“ (Fuchs 2012; Fuchs/Braun 2015) wurde Organisationsentwicklung für mehr kooperative Kulturelle Bildung also insbesondere auf schulischer Seite reflektiert. Der Fokus der Aufmerksamkeit lag dabei stets auf der Frage, wie und was die außerschulische Kulturelle Bildung zur Veränderung und Entwicklung des Schulsystems beitragen kann. Dafür hat die Praxis der kooperativen kulturellen Schulentwicklung bis heute beeindruckende Beispiele gefunden, auf deren Grundlage Standards, Typen und Gelingensbedingungen formuliert werden konnten (vgl. Gördel 2020).

Für die BKJ ist es nun an der Zeit der Frage nachzugehen, inwiefern sich die außerschulischen Einrichtungen durch diese Prozesse verändert haben bzw. wie sie sich verändert haben, um diese Prozesse der Kooperation zu unterstützen. Deshalb sollen mit dieser Expertise Veränderungen durch Ganztage und Kooperationen mit Blick auf die außerschulischen Organisationen der Kulturellen Bildung systematischer aufgegriffen und ausgewertet werden.

## 1.2 Vorgehen und Aufbau der Expertise

Eine wohlbekannte Weisheit aus China sagt: „Wenn der Wind der Veränderung weht, bauen die einen Mauern und die anderen Windmühlen“. Der Ganztagswind wehte in den letzten 15 Jahren nicht nur in Schulen, sondern auch in vielen außerschulischen Einrichtungen kräftig. Im Rahmen dieser Expertise wurden Repräsentant\*innen von außerschulischen Einrichtungen der Kulturellen Bildung befragt, die in den Jahren der Veränderung Windmühlen gebaut und Kooperationsarbeit zum festen Bestandteil ihrer Organisation gemacht haben.

### Expertenworkshops

Die Gespräche fanden zum einen im Rahmen eines Expertenworkshops der BKJ mit dem Titel „Organisationsentwicklungsprozesse in außerschulischen Einrichtungen für bzw. durch Kooperationen und Kulturelle Bildung“ am 06. Dezember 2019 in Köln statt. Acht Fachkräfte aus kooperativer Einrichtungen der Kulturellen Bildung und der Jugendarbeit folgten der Einladung und debattierten gemeinsam ihre Erfahrungen und Empfehlungen zum Thema. Angereichert wurde der Workshop durch einen Impulsvortrag mit dem Titel „Kooperation als Entwicklungsaufgabe für Kulturelle Bildung?“ von Prof.in Dr.in Regina Münderlein von der Hochschule Kempten. Sie stellte zentrale Ergebnisse ihrer Forschungsstudie „Erfolgreiche Schulkooperationen“ (Münderlein 2014) vor. Münderlein bezeichnet Kooperation als einen Prozess, der stark vom „Erfolg- und Nutzenerleben“ abhängig sei. Nur wenn eine Win-Win-Situation auf beiden Seiten erlebbar sei, führten Kooperationen zwischen Schule und außerschulischen Trägern zum Erfolg. Die vorgestellten Studienergebnisse fließen im Folgenden in die Expertise mit ein.

### Interviews

Darüber hinaus fanden mit vier Repräsentant\*innen der eingeladenen Organisationen vertiefende Interviews statt. Interviewt wurden Beate Brieden vom Theater der Stadt Bielefeld, Erik Raab von der Jugendkunstschule ARThus Rostock, Axel Jansen von der Bleiberger Fabrik/ Jugendkunstschule Aachen sowie Uwe Schäfer-Remmele vom Zirkus- und Artistikzentrum ZAK Köln. Diese Fachkräfte wurden für vertiefende Interviews ausgewählt, weil sie im Rahmen des Workshops Entwicklungsverläufe ihrer Organisationen darstellten, die für die Fragestellung dieser Expertise besonders bedeutsam schienen. Die Auswahl der Interviewten repräsentiert deshalb nur einen kleinen Teilbereich der Kulturellen Bildung und deckt Parameter wie Kunstsparten, Einrichtungstypen und Regionen sehr begrenzt ab. Diese Tatsache muss in der Gesamtbetrachtung dieser Expertise unbedingt Berücksichtigung finden.

### Kernfragen

Auf Grundlage der Ergebnisse des Workshops und der Interviews geht die vorliegende Expertise den folgenden zwei Kernfragen nach:

1. Welche Veränderungsprozesse hat der „Kooperationsboom“ innerhalb von außerschulischen Organisationen ausgelöst?
2. Welche Strategien haben sich in außerschulischen Einrichtungen bewährt, um mit diesen Veränderungen umzugehen und Kooperationen nachhaltig in ihre Organisationsstrukturen und -prozesse zu implementieren? Welche Empfehlungen leiten sich daraus ab?

Abschließend sei zum Kontext dieser Expertise noch erwähnt, dass die Erstellung vor und während der „Corona Krise“ stattfand. Sowohl der Workshop (Dezember 2019) als auch die

Interviews (März 2020) fanden noch vor dem sogenannten Lockdown statt, der für alle Interviewten und dessen Einrichtungen gravierende Einschränkungen mit sich brachte. Dementsprechend wurden die in diesem Zusammenhang für die außerschulischen Einrichtungen entstandenen tiefgreifenden Veränderungen in den Fallbeispielen und dessen Auswertung nicht mitreflektiert. Dass Bildungsk Kooperationen in den Zeiten der Corona-Krise auf eine harte Probe gestellt sind, liegt auf der Hand. Trotzdem sind die langfristigen Auswirkungen der diesbezüglich getroffenen Maßnahmen zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht in Gänze abzusehen. Die Auswertung der Expertise bzw. die fachlichen Ableitungen werden jedoch nicht mehr von den Ereignissen rund um die Corona-Krise zu trennen sein.

# 2. Veränderungen durch Kooperationen

## 2.1 Verwendung des Begriffs „Kooperationen“

Im Folgenden wird anhand von vier Fallbeispielen beschrieben, welche Veränderungen und Entwicklungen bei außerschulischen Organisationen der Kulturellen Bildung durch den „Kooperationsboom“ im Zuge des Ganztagschulausbaus seit 2003 ausgelöst wurden.

Auch wenn der Fokus auf diesen „Auslöser“ gelegt wird, so sind die beschriebenen Veränderungsprozesse doch nie monokausal zu betrachten. Vielmehr hängen sie immer auch mit weiteren internen und externen Gegebenheiten und Entwicklungen der jeweiligen Einrichtungen zusammen. In diesem Sinne ist jedes Fallbeispiel sehr individuell zu betrachten und kann an dieser Stelle nur sehr verkürzt und durch das Brennglas „Kooperationsentwicklung“ dargestellt werden.

Auch soll an dieser Stelle kurz darauf eingegangen werden, wie der Begriff „Kooperationen“ im Rahmen dieser Expertise aufgefasst und verwendet wird. Der Begriff „Kooperationen“, über den außerschulische Bildungsträger im Zuge der „Öffnung“ der seit 2003 neu entstandenen Ganztagschulen programmatisch mit einbezogen wurden, wurde im Sinne von „Zusammenarbeit bzw. Zusammenwirken“ mehrerer Bildungsträger natürlich im Kontext der Kulturellen Bildung auch schon vorher, jedoch seitdem verstärkt, verwendet. Eine einheitliche oder gar verbindliche Definition ist im Fachdiskurs der Kulturellen Bildung jedoch bisher nicht getroffen worden. Nach Auffassung der BKJ kooperieren in der Regel „zwei oder mehrere Partner miteinander, wenn sie gemeinsame bzw. sich ergänzende – zumindest sich nicht widersprechende – Ziele verfolgen und der erhoffte Nutzen der Kooperation größer ist als der, den jede\*r Beteiligte für sich erreichen kann. Egal, ob es sich um eine politische, wirtschaftliche oder soziale Kooperationsstrategie handelt: Sie basiert auf Austausch mit anderen und setzt voraus, dass die Kooperationspartner die Ziele und den Nutzen der Zusammenarbeit aufeinander abstimmen. Nachdem sie miteinander Vereinbarungen getroffen und Aufgaben verteilt haben, bleiben und agieren die Partner in Kooperationen im Regelfall sehr eigenständig“ (BKJ 2018: 7). Kooperationen in diesem Verständnis setzen also eine gemeinsame (beispielsweise pädagogische) Zielsetzung voraus und grenzen sich damit von reinen „Dienstleistungen“ ab. Diese Definition ist auf die gegebene Breite des Kooperationsfeldes in der Praxis durchaus anwendbar. Denn während mancherorts Fachkräfte außerschulischer Einrichtungen schon Quartier in Ganztagschulen bezogen haben und sich dort als Teil des Systems begreifen und dieses mitgestalten, „kooperieren“ zahlreiche Träger eher im Sinne einer Dienstleistung oder eines Kundenverhältnisses, die beispielsweise in den Räumlichkeiten einer Ganztagschule oder einer Kultureinrichtung stattfinden, jedoch keinerlei konzeptionelle oder inhaltliche Zusammenarbeit der verschiedenen Organisationen zur Folge haben.

Regina Münderlein empfahl im Rahmen des Expertenworkshops die Verwendung folgender „Arbeitsdefinition von Kooperationen“:

Kooperation ist eine Verschränkung institutioneller Handlungslogiken zugunsten der (pädagogischen) Kernaufgabe. Diese entwickelt sich prozesshaft durch die erfolgreiche Erfüllung der Kernaufgabe, der Prozess verläuft über die akti-

ven Akteure hin zum institutionellen Kontext. Schulkooperation drückt sich als kontinuierliche, institutions- und individuelle Erfolgs- und Nutzenwahrnehmung aus.

Regina M $\ddot{u}$ nderlein, im Rahmen des Expertenworkshops/  
unver $\ddot{u}$ ffentlichte Pr $\ddot{a}$ sentation 2019

Auch diese Definition hebt Kooperationen, in Abgrenzung zur Dienstleistung, auf ein konzeptionelles Niveau, das gemeinsame Prozesse und einen dadurch entstehenden qualitativen Output, etwas neues „Drittes“, voraussetzt. Die folgenden Fallbeispiele kooperieren alle mit ihren jeweiligen Bildungspartnern auf diesem Niveau. Insofern scheint es passend, den Begriff der Kooperationen im Sinne der von Regina M $\ddot{u}$ nderlein vorgeschlagenen Definition zu verwenden.

### Typen von Kooperationen

Laut Regina M $\ddot{u}$ nderlein (im Rahmen des Expertenworkshops/unver $\ddot{u}$ ffentlichte Pr $\ddot{a}$ sentation 2019) werden unter der Verwendung des Begriffs „Kooperationen“ viele verschiedene Auspr $\ddot{a}$ gungen umgesetzt:

- reine Dienstleistung (Vereinbarung  $\ddot{u}$ ber ein „Produkt“ und Umsetzung dieser Vereinbarung mit entsprechender Verg $\ddot{u}$ tung)
- pers $\ddot{o}$ nliche Kooperationsbeziehungen zwischen engagierten Akteur\*innen der Schule und der au $\ddot{b}$ erschulischen Bildner\*innen
- intensivere kooperative Beziehungen in mehreren Punkten zwischen den zwei Institutionen
- nachhaltige Verbindung zweier Institutionen mit festen Kommunikationsstrukturen (Team, Treffen, auch Feiern etc.)

Die von Regina M $\ddot{u}$ nderlein dargestellten Varianten beziehen sich allerdings ausschlie $\ddot{s}$ lich auf Kooperationen mit Schulen und hier jeweils auf bilaterale Kooperationsbeziehungen. Im Verst $\ddot{a}$ ndnis der BKJ und auch in der Praxis der dargestellten Fallbeispiele umfassen Kooperationen auch Teams aus mehreren Institutionen und Fachkr $\ddot{a}$ ften bis hin zu ganzen Netzwerken – mit und ohne Schule. Auch hier hat jedoch bisher keine begriffliche Abgrenzung stattgefunden: Ab welcher Anzahl von Beteiligten oder unter welchen Bedingungen wird eine Kooperation zum Netzwerk?

Auch Fink (2017) weist im Rahmen einer wissenschaftlichen Auswertung des Programms Kulturagenten f $\ddot{u}$ r Kreative Schulen darauf hin, dass es bisher an theoretischen Grundlagen zur Beschreibung und Analyse von Kooperationen zwischen Schulen und au $\ddot{b}$ erschulischen Partnern fehle (ebd.: 184). Eine der wenigen Typologisierungen von Kooperationen sei bisher im Rahmen des britischen Programms Creative Partnerships getroffen worden, im Rahmen dessen 67 Kooperationen quantitativ ausgewertet und kategorisiert worden seien (ebd.: 185).

Im Rahmen seiner eigenen empirischen Arbeit unterscheidet Fink (ebd.: 134ff) f $\ddot{u}$ nf Typen von Kooperationen zwischen Schulen und Kulturpartnern<sup>1</sup>:

- Projekte in Formaten der Schule: die Angebote finden innerhalb von Projekten der Schulen oder im Unterricht statt;

- Projekte in Formaten der Kultureinrichtungen: Schulen „buchen“ feste Angebotsformate der Kultureinrichtungen;
- Sonderformate: gemeinsam von Schulen und Kultureinrichtungen konzipierte „Sonderproduktionen“;
- gemeinsame und langfristige Zusammenarbeit: gemeinsame Konzeption und Durchführung, häufig vertraglich fixiert;
- formale Kooperationen: Scheinkooperationen, die nur auf dem Papier stattfinden, z. B. aus Gründen der Abrechnung.

Fink weist darauf hin, dass je nach Kooperationstyp unterschiedlich mit Herausforderungen umgegangen wird (ebd.: 186).

Bettina-Maria Gördel (2020) legt in ihrer explorativen Interviewstudie „Umsetzung und Verlauf von kultureller Schulentwicklung und Kulturkooperationen in Nordrhein-Westfalen“ den Fokus auf Prozesse und strukturelle Bedingungen kultureller Schulentwicklung und Kooperationen zwischen Schulen und kulturellen Bildungsinstitutionen. Auch Gördel nimmt in diesem Zusammenhang eine Typologisierung von Kooperationen vor, die sich induktiv aus der Auswertung qualitativer Interviews mit Kooperationspartner\*innen aus Schulen und außerschulischen Einrichtungen ergibt und sich auf Anlässe, Motive, Ziele und Nutzen der Kooperationen in erster Linie aus schulischer Sicht beziehen (ebd.: Kapitel 4.2.2.)<sup>2</sup>:

1. Pragmatische Kooperation (inkl. Dienstleistungsverhältnisse): Ausgelöst wird die Kooperation durch einen akuten Bedarf der Kooperationspartner\*innen ohne Implementierung gemeinsamer Kommunikationsprozesse und ohne gemeinsame inhaltliche Weiterentwicklung.
2. Inhaltliche Kooperation: Die Motivation liegt darin, Expertise einzuholen, um den Schüler\*innen bestimmte Inhalte und/oder Fertigkeiten vermitteln zu können, dient Schulen dazu, sich inhaltlich abzusetzen und zu profilieren. Prozesse der Zusammenarbeit werden bestimmt.
3. Subjekt- bzw. Schüler\*innenorientierte Kooperation: Stärker als bei den anderen Kooperationen ist diese Form der Kooperation durch das pädagogische Motiv der Partner\*innen geprägt, die Schüler\*innen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu fördern. Durch das Gefühl der Verpflichtung beider Kooperationspartner gegenüber den Schüler\*innen als Personen entsteht eine stabile Basis (Haltung) der Zusammenarbeit.

Die hier dargestellten bisher vorgenommenen Typologisierungen von Kooperationen sind auf die Fragestellung dieser Expertise nur begrenzt anwendbar, weil sie die Perspektiven der außerschulischen Organisationen nicht im notwendigen Umfang einbeziehen. Während die Kooperationstypen nach Fink (2017) sich v. a. auf Museen und Theater beziehen und einen Großteil der außerschulischen Einrichtungen kultureller Kinder- und Jugendbildung damit nicht abdecken, fokussieren die Kooperationstypen nach Gördel (2020) v. a. die schulische Sicht und die Bedeutung für die Prozesse der kulturellen Schulentwicklung.

## 2.2 Veränderung außerschulischer Organisationen der Kulturellen Bildung durch Ganztagschulausbau und Kooperationen: Vier Fallbeispiele

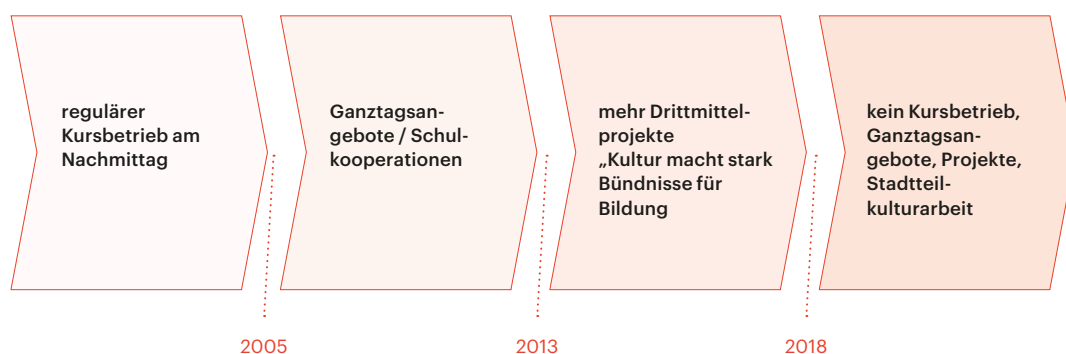
### Bleiberger Fabrik/Jugendkunstschule Aachen

Die Bleiberger Fabrik ist in Trägerschaft des Carolus Magnus Bildungswerk e. V. Sie versteht sich als kreativ- künstlerischer Bildungsort für Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Organisatorisch unterteilt sich die Einrichtung in einen Erwachsenen- und in einen verhältnismäßig großen Jugendbereich, der 80 Prozent der Aktivitäten ausmacht. Die Aktivitäten der Bleiberger Fabrik werden gefördert durch das Land Nordrhein-Westfalen, das Bistum Aachen und die Stadt Aachen.

Im Zuge des Ganztagschulausbaus hat die Bleiberger Fabrik/Jugendkunstschule Aachen ihr traditionelles Kursangebot für Kinder und Jugendliche an den Nachmittagen immer weiter reduziert und seit 2018 nahezu vollständig eingestellt. Stattdessen unterbreitet die Jugendkunstschule heute verstärkt Angebote in den Schulferien<sup>3</sup>. Einen weiteren wichtigen Bereich stellen Kooperationen mit offenen Ganztagschulen in unterschiedlichsten Formaten dar: Projekte, Angebote im Schulunterricht, Betreuung sowie Koordination des offenen Ganztags. In diesem Rahmen ist die Jugendkunstschule beispielsweise mit einer Werkstatt am regulären Angebot der Offenen Ganztagschule beteiligt.

Über die regelmäßigen Schulkooperationen hinaus stellen drittmittelfinanzierte Projekte z. B. aus dem Bundesförderprogramm „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“ aktuell einen wichtigen Bereich dar. Damit hat die stadtteilbezogene Jugendkulturarbeit immer mehr Raum eingenommen. Professionelle Vernetzung ist heute ein wesentlicher Arbeitsschwerpunkt der Jugendkunstschule. Ein wichtiger thematischer Schwerpunkt für die Jugendkunstschule ist „Bildung für nachhaltige Entwicklung“.

### Veränderungsprozesse der Organisation Bleiberger Fabrik/Jugendkunstschule Aachen im Zusammenhang mit Kooperationen



Website der Bleiberger Fabrik/Jugendkunstschule Aachen: [www.bleiberger.de/](http://www.bleiberger.de/)



## Theater der Stadt Bielefeld

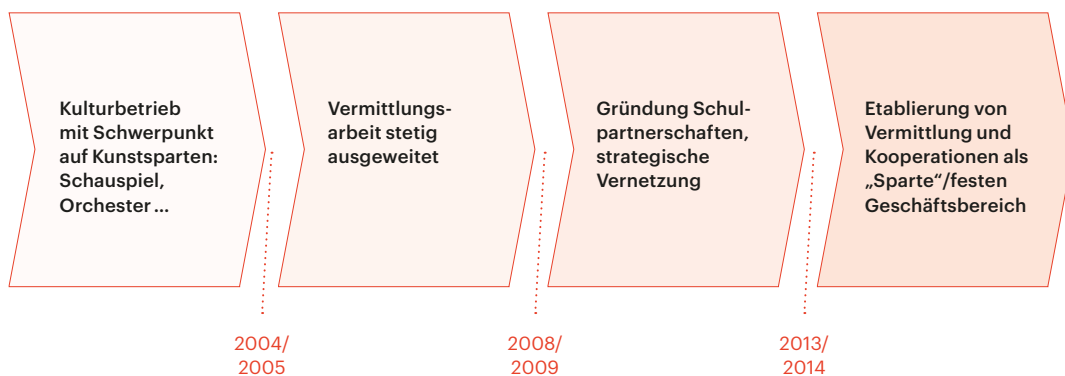
Das Theater der Stadt Bielefeld hat seine Vermittlungsarbeit in den letzten Jahren stetig ausgeweitet. Parallel mit dieser Entwicklung hat auch der Bereich der Schulkooperationen erheblich an Bedeutung gewonnen.

Über die für Theater üblichen Angebote für Schulen wie Führungen und Exkursionen hinaus pflegt das Theater im Rahmen der „Schulpartnerschaften“ seit mehr als zehn Jahren schriftlich vereinbarte Kooperationen mit inzwischen 33 weiterführenden Schulen. In diesem Netzwerk sind aktuell fast 100 Kontaktlehrer\*innen und über 110 Theater- und Elternscouts aktiv. Mehr als 10.000 Schüler\*innen besuchen pro Saison Vorstellungen des Theaters zum Kooperationsstarif von maximal 8,00 Euro in allen verfügbaren Kategorien, bis zu 2.500 von ihnen bereiten sich in theaterpraktischen Workshops auf den Vorstellungsbuch vor. Ein weiterer Baustein ist die Zusammenarbeit mit Grundschulen im Rahmen des musikalischen Führerscheins, an dem pro Saison durchschnittlich 33 vierte Klassen teilnehmen. In zertifizierten Fortbildungen entdecken Lehrer\*innen neue Methoden der Theaterpraxis in allen Sparten und entwickeln das Partnerschaftskonzept bei den regelmäßigen Treffen mit Kontaktlehrer\*innen, Theater- und Elternscouts gemeinsam weiter. Damit setzt das Theater Bielefeld auf dauerhafte Kooperationen.

Ziel ist es, die Schulen bei der Entwicklung ihres kulturellen Schulprofils zu unterstützen und kulturell-ästhetische Bildung curricular zu verankern.

Organisationell sind die Schulkooperationen im Bereich Audience Development angesiedelt. Die dafür zuständige Mitarbeiterin Beate Brieden hat die Schulpartnerschaften mitentwickelt und aufgebaut und investiert mittlerweile 50 Prozent ihrer Arbeitszeit in diese Form der Netzwerkarbeit. Die Vermittlungsarbeit mit ihrem großen Kooperationsbereich hat sich mittlerweile als „Sparte“ im Haus etabliert und ist damit zu einem fest implementierten Bereich der Organisation geworden.

### Veränderungsprozesse der Organisation Theater Bielefeld im Zusammenhang mit Kooperationen



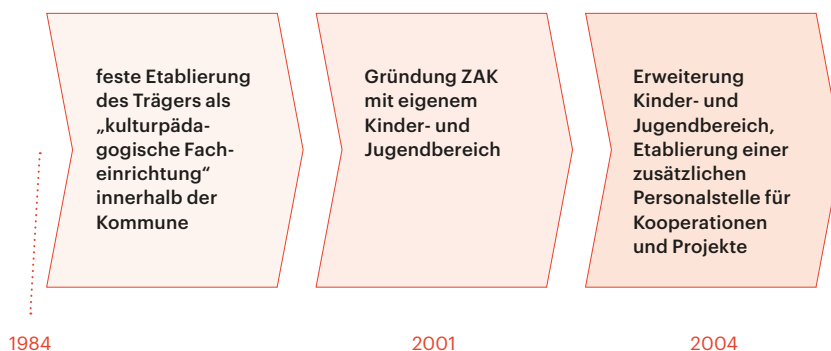
Website des Theater Bielefeld: [www.theater-bielefeld.de/jungplusx/macht-schule.html](http://www.theater-bielefeld.de/jungplusx/macht-schule.html)

## ZAK Zirkus- und Artistikzentrum Köln

Das ZAK Zirkus- und Artistikzentrum Köln befindet sich in Trägerschaft des Theaterpädagogischen Zentrum e. V. Köln. Neben Veranstaltungen und Gastspielen aller Art finden im ZAK jede Woche Kurse und Projekte für über 300 Kinder, Jugendliche und Erwachsene, sowie Bildungsgänge zu berufsbezogenen Qualifikationen in der Zirkuspädagogik statt. Das ZAK entwickelt inklusive Lernmöglichkeiten und bietet zukünftigen Zirkusartist\*innen über verschiedene Angebote Wege für eine Professionalisierung sowie für eine künstlerische Entwicklung im „Neuen Zirkus“.

Schulkooperation spielten seit Gründung des ZAK 2001 bereits eine wichtige Rolle, z. B. in Form von Projektwochen. Durch die kontinuierliche und gut vernetzte kulturpolitische Arbeit des Trägers konnte seit 2004 eine finanzielle Grundsicherung erzielt werden. Von Kooperationsmöglichkeiten im Zuge der offenen Ganztagschulen hat das ZAK aufgrund der unzureichenden Finanzierung der Angebote Abstand genommen. Trotzdem gewannen kooperative Angebote und Drittmittelprojekte im ZAK in den letzten Jahren erheblich an Bedeutung und haben zum Wachstum der Organisation beigetragen.

### Veränderungsprozesse der Organisation Zirkus- und Artistikzentrum ZAK im Zusammenhang mit Kooperationen



Website des ZAK Zirkus- und Artistikzentrum Köln: [www.tpzak.de](http://www.tpzak.de)

## Jugendkunstschule ARThus Rostock

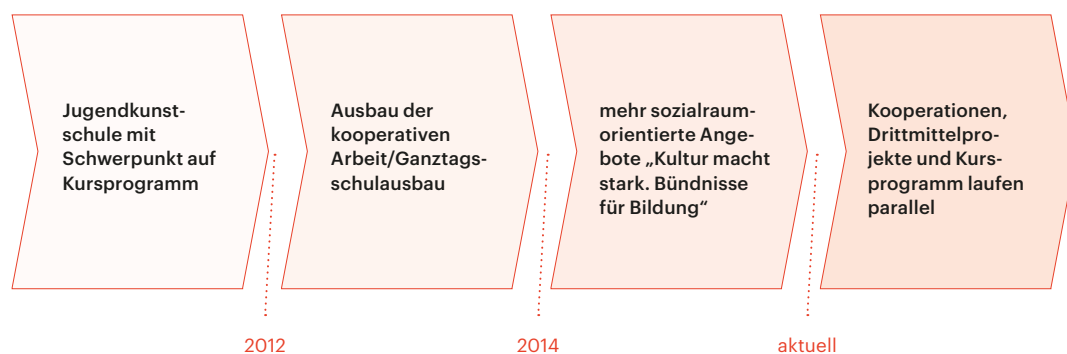
Die Jugendkunstschule ARThus gestaltet seit über 20 Jahren Kurse, Projekte und Schulangebote für alle Altersgruppen in den Bereichen Tanz, Theater, Musik, Grafik, Malerei und Keramik.

Das Thema „Kooperationen“ griff die Jugendkunstschule Rostock ab 2012 proaktiv auf. Ganztagschulen gewannen zu dieser Zeit bildungspolitisch an Bedeutung in Mecklenburg-Vorpommern. Seither hat sich die Jugendkunstschule ein umfassendes Netzwerk aufgebaut. Vor allem über die gute Vernetzung zu Bundesstrukturen wie z. B. TUSCH (Partnerschaften zwischen Theatern und Schulen) erhielt die Jugendkunstschule Impulse und Unterstützung zur Umsetzung kooperativer Arbeit. Die anfängliche Befürchtung, das Kurssystem könnte am Nachmittag durch die Ganztagschulentwicklung wegbrechen, bewahrheitete sich für die Jugendkunstschule Rostock schlussendlich nicht. Dennoch fand mit dem „gefühlten“ Rückenwind des Ganztagschulausbaus eine innerorganisationelle Umstrukturierung hin zu mehr Kooperationen

statt. Die Ganztagsschulentwicklung hat die kooperative Ausrichtung der Jugendkunstschule Rostock also indirekt bewirkt. Zudem spielten ab 2013 Kooperationen im Rahmen des Bundesförderprogramms „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“ eine wichtige Rolle. In diesem Zuge kam auf örtlicher und inhaltlicher Ebene zu einer verstärkt sozialraumorientierten Ausrichtung der Angebote.

Seither gelingt der Jugendkunstschule eine lebensweltorientierte Entwicklung von Inhalten und Formaten sowie die gezielte Arbeit mit diverseren Zielgruppen. Für die Kooperations- und Bündnisarbeit stockte die Jugendkunstschule personell im Umfang einer 50 Prozent-Stelle auf.

### **Veränderungsprozesse der Organisation Jugendkunstschule ARThus Rostock im Zusammenhang mit Kooperationen**



---

Website der Jugendkunstschule ARThus Rostock: <http://www.arthus.de>

---

## Was hat sich durch Kooperationen und Ganztagschulentwicklung in den außerschulischen Einrichtungen verändert?

Einrichtung	Auslöser der Kooperationen	Finanzen	Personal (hauptamtlich)	Zielgruppen	Professionalisierung	Inhalte	Formate
<b>Bleiberger Fabrik/ Jugendkunstschule Aachen</b>	Ganztagschulausbau, dadurch bedingt massiver Rückgang der Teilnehmer*innen im Kursbetrieb	Mangelfinanzierung führt zu hohem Mittelakquisitaufwand, Personal (Koordination) wird teilweise über Ganztag („Geld oder Stelle“) finanziert.	Gestiegene Anforderungen in der Verwaltung, Aufstockung von drei Personalstellen	Mehr Kinder aus Stadtteilen und benachteiligten Sozialräumen	Vernetzung und Drittmittelakquise als Hauptaufgabe der Leitung, Honorar-Künstler*innen werden pädagogisch geschult	Veränderte Themen durch neue Kooperationspartner und gesellschaftspolitische Entwicklungen (Themen und Partner stehen in Wechselwirkung)	Fast keine Angebote im eigenen Haus mehr <sup>4</sup> , Betreuung und Koordination im Ganztag, Stadttatlerarbeit, Projekte
<b>Theater Bielefeld</b>	Interesse an nachhaltiger und zielführender Zusammenarbeit, um Kinder und Jugendliche aller Milieus zu erreichen	Neben einer grundständigen Budgetierung im Wirtschaftsplan stellt der Förderverein des Hauses Mittel zur Verfügung.	Gestiegene Anforderungen in der Administration, der konzeptionellen Weiterentwicklung und der Netzwerkarbeit werden durch eine Personalstelle in der Vermittlungsabteilung bewältigt. Aufgabenbezogene Unterstützung in den jeweiligen Abteilungen	stark gestiegene Anzahl von jugendlichen Besucher*innen, größere Nachfrage bei Workshops sowie Tanz- und Theaterprojekten.	Veränderte Tätigkeitsprofile: mehr Vermittlung, mehr Koordination und Vernetzung, viel Zeit für persönliche Kontaktpflege	Inhalte der Vermittlung generieren sich über Kooperationsarbeit, verfolgt wird grundsätzlich eine „partizipative Konzeptentwicklung“ der Angebote mit den Kooperationspartnern.	Rahmenbedingungen, z. B. Termine und Uhrzeiten, werden auf Bedarfe der Schulen abgestimmt.
<b>ZAK Zirkus- und Artstikzentrum Köln</b>	Bereits lange vor Ganztagschulausbau im Konzept verankert	Solide institutionelle Grundförderung durch jahrzehntelange kulturpolitische Arbeit und Vernetzung, Teilnahmebeiträge, Schulen finanzieren Projekte selbst, z. B. über Fördervereine, keine Finanzierung über Ganztag weil diese unter Mindestanforderung	Eine pädagogische Fachkraft sowie Verwaltungskapazitäten für Kooperationen und Projekte	Das Ziel einer stärkeren Durchmischung gelingt am ehesten durch Kooperationen.	Professionalisierung der Koordination von Kooperationen und Projekten/ eigenes Stellenprofil	Vergleichsweise weniger inhaltliche Anpassung durch Kooperationen, die eigenen zertifizierten Qualitätsstandards gelten als Voraussetzung für Kooperationen	Kooperationspartner kommen wenn möglich in die Einrichtung und stellen entsprechende Zeitfenster zur Verfügung, Formate und Standards verändern sich aufgrund von vielen Angeboten im eigenen Haus weniger.
<b>Jugendkunstschule ARThus Rostock</b>	Die mit dem Ganztagschulausbau verbundenen fachpolitischen Entwicklungen und Forderungen haben Umdenken bewirkt (indirekter Auslöser).	Kommunale und Landesmittel sind aufgestockt worden, viele Drittmittel: über „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“	Ca. 10 Stunden Netzwerkarbeit pro Woche der pädagogischen Fachkraft (zu knapp), Unterstützung durch Leitung, anteilige Unterstützung durch Buchhaltung (= ca. 15 Stunden pro Woche insgesamt)	Das Ziel der stärkeren Durchmischung gelingt über sozialraumorientierte Kooperationen (im Rahmen von „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“), quantitativ hat sich die Zielgruppe durch Kooperationen verdoppelt.	Vernetzung als Hauptaufgabe des pädagogischen Mitarbeiters, viel fachlicher Input durch Vernetzung mit übergeordneten Fachstrukturen	Lebensweltorientierte Ausrichtung der Angebote, neue Inhalte durch neue Kooperationen und Künstler*innen (z. B. Rap)	sozialraumorientiert, Stadttatlerarbeit

## 2.3 Die neue Komplexität: wachsende Anforderungen an außerschulische Einrichtungen

Mit den Schulkooperationen ist für die außerschulischen Organisationen innerhalb der letzten 15 Jahre ein oftmals neuer und stetig wachsender Arbeitsbereich entstanden. Die Entwicklungen hin zu immer komplexeren und auch intensiveren Bildungsnetzwerken innerhalb der Kommunen und Regionen haben einen „Kulturwandel“ innerhalb vieler außerschulischer Einrichtungen ausgelöst. Wo früher vorrangig die direkte Kommunikation mit der Zielgruppe (Kinder, Jugendliche und deren Eltern) den Schwerpunkt ausmachte, führt der Weg zur Zielgruppe heute verstärkt über Kooperationspartner wie Schulen oder offene Jugendeinrichtungen in den Stadtteilen.

Es liegt auf der Hand, dass diese Erweiterung neue und größere Anforderungen an die Organisationen der außerschulischen Kulturellen Bildung mit sich bringen. Im Expertenworkshop berichteten die Teilnehmer\*innen von diesen Veränderungsprozessen innerhalb ihrer jeweiligen Organisationen. Alle Teilnehmer\*innen schätzten den Grad der Veränderung durch Kooperationen insgesamt als hoch bis sehr hoch ein (Methode: „Skalierung“).

Dadurch, dass Netzwerkarbeit eine immer größere Rolle innerhalb der Organisationen spiele, seien die Anforderungen insgesamt stark gestiegen. Als gemeinsamer Nenner bzw. als Überschrift für die Veränderungen wurde schnell das Thema „steigende Komplexität“ identifiziert. In nahezu allen Organisationsbereichen seien die Arbeitsbereiche, Ansprechpersonen, Themen und Inhalte vielfältiger geworden. Im Rahmen einer strukturierten Abfrage wurden die im Folgenden aufgeführten Bereiche identifiziert, die in den letzten Jahren durch die Kooperationsarbeit komplexer geworden sind.

Die „neue Komplexität“ entsteht aber nicht nur durch Kooperationen und Ganztagschulentwicklung. Sowohl die Erfahrungsberichte im Expertenworkshop als auch die vier Interviews haben deutlich gezeigt, dass die organisationalen Veränderungen in Zusammenhang mit Kooperationen nicht losgelöst von weiteren parallelen Entwicklungen in der Organisation, der jeweiligen Bildungslandschaft sowie der Gesellschaft insgesamt betrachtet werden können. Die gestiegene Komplexität ist also nicht monokausal allein durch den Ganztagschulausbau und die damit verbundenen Kooperationen verursacht, sie steht in Wechselwirkung mit anderen internen und externen Veränderungsprozessen.

So wuchs der Kinder- und Jugendbereich der Bleiberger Fabrik/Jugendkunstschule Aachen aufgrund der hohen Nachfrage im Vergleich zum Erwachsenenbereich stetig und bildete den neuen Schwerpunkt der Organisation. Parallel dazu haben die Kooperationen mit Schulen und anderen Bildungsträgern das Wachstum dieses Bereiches zusätzlich verstärkt. Eine ähnliche Entwicklung hat das ZAK Zirkus- und Artistikzentrum Köln durchlaufen, auch hier ist der Kinder- und Jugendbereich in den letzten Jahren stark gewachsen und somit komplexer geworden. Im Theater der Stadt Bielefeld sind Angebot und Nachfrage im Vermittlungsbereich in den letzten Jahren erheblich gestiegen. Dadurch hat nach und nach jede Sparte ihren eigenen Vermittlungsbereich aufgebaut. Im Zuge dieser Entwicklung hin zu mehr Öffnung durch Bildung ist auch der Kooperationsbereich gewachsen. Diese Beispiele zeigen deutlich, wie stark sich verschiedene Entwicklungen und Dynamiken bedingen. Diese Tatsache sollte in den folgenden Beschreibungen stets mitberücksichtigt werden.

### Komplexität befördernde Wechselwirkungen, Entwicklungen und Dynamiken

#### Netzwerke

Alle am Workshop teilnehmenden Expert\*innen berichten, die Anzahl der Kontaktpersonen im Arbeitsalltag sei stark gestiegen. Es gebe deutlich mehr Bezugspersonen und regelmäßige

Kommunikation zu unterschiedlichsten Stellen und Personen. Diese kämen teilweise aus sehr unterschiedlichen Bereichen, z. B. aus interkulturellen oder intergenerationellen Projekten und brächten unterschiedlichste Perspektiven, Zielgruppen und Arbeitsweisen mit. Auch die Teilnahme an Netzwerktreffen und Gremien in der Region bzw. Kommune habe zugenommen. Hinzu komme die Kommunikation mit Vertreter\*innen der Förderprogramme, wie z. B. „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“, über die die Kooperationen teilweise finanziert werden.

### **Themen und Inhalte**

Die Zusammenarbeit mit Kooperationspartner\*innen aus unterschiedlichsten Bereichen sowie die mit den Kooperationen intendierte Erweiterung bzw. Durchmischung der Zielgruppen bringt eine Erweiterung der Themen, Inhalte und Formate der kulturellen Bildungsarbeit mit sich. Zum einen werden Inhalte und Formate der kulturellen Angebote mit Blick auf die Zielgruppen verändert und weiterentwickelt. So beschreibt Erik Raab von der Jugendkunstschule ARThus Rostock im Interview, wie die zunehmend lebens- und sozialraumorientierte Ausrichtung der Arbeit in den Stadtteilen zu einer Zusammenarbeit mit neuen Partnern (Künstler\*innen) geführt habe, die die Angebote und Arbeitsweise mit den Kindern und Jugendlichen nachhaltig verändert habe: „Ich finde, unsere Arbeit ist enorm vielfältiger geworden. [...]. Zum Beispiel in den ersten Jahren bin ich nur mit Theaterkursen gekommen als Angebot. Das war mal mehr oder weniger sozusagen interessant offensichtlich für potenzielle Teilnehmer. Es gibt offensichtlich natürlich ganz klar in dieser Zielgruppe eine große Hemmschwelle. [...] Aber jetzt in den letzten Jahren, gerade auch in diesem Jahr: Ich habe Rapper kennengelernt und Street-Art. Das sind also Formate, die natürlich genauso Kunst und Kulturelle Bildung transportieren können. Und die vor allen Dingen Theaterkurse einfach perfekt ergänzen. Wir machen jetzt eben Breakdance und Theater.“

Hinzu kommt, dass aktuelle gesellschaftspolitische Themen wie z. B. Nachhaltigkeit und Klimawandel zunehmend Raum innerhalb der kulturellen Bildungsarbeit einnehmen. Derartige Themenweiterungen führen wiederum zur Netzwerkerweiterung und umgekehrt. So beschreibt Axel Jansen von der Bleiberger Fabrik/Jugendkunstschule Aachen inhaltlich-thematische Erweiterungen durch Kooperationspartner aus dem Bereich „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ im Rahmen eines Nachhaltigkeitsprojektes: „Aber wir sind nicht die Fachleute für jedes einzelne Nachhaltigkeitsziel, sondern suchen uns dafür die Kooperationspartner zusammen. Zu jedem Nachhaltigkeitsziel quasi. Und wir tun das, was wir können. Wir machen Kunst, und die Kooperationspartner tun das, was sie können. Sie sensibilisieren für die einzelnen Nachhaltigkeitsziele.“

| „Ich finde, unsere Arbeit ist enorm vielfältiger geworden.“

Erik Raab, Jugendkunstschule ARThus Rostock

### **Höhere Personalkapazitäten und neue Stellenprofile für Koordination und Management**

Die Anforderungen in Bezug auf das Personal beziehen sich zunächst auf die Quantität der Aufgabenbereiche: Durch die komplexe Netzwerkarbeit ist der koordinative und administrative Aufwand erheblich gestiegen. So benennt Axel Janssen, dessen Jugendkunstschule vom traditionellen Kursbetrieb mittlerweile vollständig auf Projekt- und Kooperationsarbeit umgestiegen ist, es sei eine „Art und Weise des Projektmanagements“ hinzugekommen, die es vorher so nicht gegeben habe. Auch Beate Brieden vom Theater Bielefeld beschreibt: „Ein Faktor, der zu Veränderungen im Zusammenhang mit den Kooperationen geführt hat, ist natürlich auch der vermehrte administrative Aufwand. Dadurch haben sich dann natürlich auch die Tätigkeitsprofile verändert.“

Bei allen vier interviewten Fachkräften werden die administrativen Aufgaben bzw. das „Projektmanagement“ von den (kultur-)pädagogischen Fachkräften selbst ausgeführt. So widmet sich

Beate Brieden, die ursprünglich als Theaterpädagogin im Vermittlungsbereich des Theaters beschäftigt war, im Rahmen ihrer Stelle mittlerweile nahezu ausschließlich der Kooperationsarbeit, die inzwischen in ein Gesamtkonzept Audience Development eingebettet ist. Für das ZAK Zirkus- und Artistikzentrum Köln wurde aufgrund des hohen Bedarfs explizit für koordinative Aufgaben eine neue Personalstelle eingerichtet (siehe Tabelle S. 12). Dazu Uwe Schäfer-Remmele, Geschäftsführer des ZAK, im Experteninterview: „[...] weil die Kurse sind eigentlich Selbstläufer. Wenn einmal ein Kurs ausgeschrieben ist und genügend Teilnehmer da sind und der Referent klar ist. Dann läuft das von alleine. Von daher ist der Kinder- und Jugendbereich, wie er hier läuft nicht so aufwändig, weil die meiste Arbeit wird ja von den Kursleiter\*innen selbst gemacht. Die Arbeit draußen in den Projekten ist sehr viel aufwändiger. Jedes Projekt muss einzeln organisiert werden, und wenn es nur ein Zwei-Tage Projekt ist, es muss einzeln organisiert werden. Es muss geklärt werden: Welcher Referent kann da hinfahren? Es muss geklärt werden: Wie kriegen wir das Material dahin? Welches Material haben wir hier noch frei? Muss etwas Neues eingekauft werden? Das ist sehr, sehr viel aufwändiger“. Auch der Theaterpädagoge Erik Raab von der Jugendkunstschule ARThus Rostock gibt an, ca. die Hälfte seiner Stellenkapazität fließe in Kooperations- und Netzwerkarbeit. Bei allen in Workshop und Interviews vertretenen Organisationen haben sich also neue Stellenprofile im Bereich Koordination und Management ergeben. Zudem werde die Verwaltung der Organisationen, z. B. im Bereich der Buchhaltung, durch die häufig durch Drittmittel geförderten Kooperationsprojekte stärker beansprucht. Durch die externen Fördergelder sei es in einigen Einrichtungen zum Aufbau neuer Personalstrukturen gekommen. Zudem entwickle sich auch der Bereich des Ehrenamts weiter.

Die Arbeit draußen in den Projekten ist sehr viel aufwändiger. Jedes Projekt muss einzeln organisiert werden, und wenn es nur ein Zwei-Tage Projekt ist, es muss einzeln organisiert werden.

Uwe Schäfer-Remmele, ZAK Zirkus- und Artistikzentrum Köln

## Endnoten

- 1 Die Auswertung von Fink (2017) bezieht sich hier allerdings in erster Linie auf Kulturhäuser wie Theater und Museen, nicht auf Einrichtungen der kulturellen Kinder- und Jugendbildung.
- 2 Im Rahmen des Forschungsberichts werden diese Typen noch weiter ausdifferenziert in Bezug auf Intensität, Umsetzung sowie Phasen und Entwicklungen der Kooperationen.
- 3/4 Das Experteninterview wurde kurz vor dem Corona-Lockdown im März 2020 geführt. Im Zuge der einschränkenden Maßnahmen begann die Bleiberger Fabrik/Jugendkunstschule Aachen ihr Angebot im eigenen Haus wieder auszubauen. Voraussichtlich werden die Kursangebote auch nach Aufhebung der Einschränkungen weiter bestehen bleiben.



# 3. Chancen und Herausforderungen der nachhaltigen Verankerung von Kooperationsarbeit in außerschulischen Einrichtungen

## 3.1 Kooperationen und kulturelle Teilhabe

Die dargestellte Komplexität der Herausforderungen, die sich durch die aufwändige Kooperationsarbeit für die Organisationen ergeben, wird von den außerschulischen Organisationen trotz aller damit verbundenen Herausforderungen in Kauf genommen. Warum? Weil sie sich in hohem Maße lohnt! Mürderlein (2014) spricht von einer klassischen „Win-Win-Situation“, die sich für alle an der Kooperation Beteiligten ergeben sollte. Mürderlein bezeichnet den Erfolg für jeden einzelnen Kooperationsbeteiligten als zentrale Gelingensbedingung für den (Bildungs-) Erfolg der Kooperation insgesamt. Wenn sich der Mehrwert einer Schulkooperation nicht klar auch auf Seiten der außerschulischen Organisation abzeichnet, werden sich die Ziele der Kooperation nicht in dem anvisierten Maße erfüllen.

Deshalb widmet sich dieses Kapitel explizit dem durch Kooperationen erzeugten Mehrwert bzw. Ressourcen. Im Zentrum der Aufmerksamkeit steht dabei das Leitziel der Kulturellen Bildung, mehr Teilhabe für „alle“ Kinder und Jugendlichen zu ermöglichen. Die Verbesserung des „Maßstabes Teilhabe“ steht dementsprechend ganz oben auf der „Win-Liste“ der Organisationen. Es ist der wichtigste und der grundlegendste Output. Gleichzeitig birgt der Weg zu mehr Teilhabechancen weitere Ressourcen und Erweiterungen für die Organisationen.

Ressourcen rund um das Ziel „kulturelle Teilhabe“

### **Durch Kooperationsarbeit richten sich Organisationen sozialraumorientierter aus und erweitern damit Möglichkeiten zur kulturellen Teilhabe.**

Im Zuge der Kooperationen arbeiten einige Einrichtungen deutlich stadtteilbezogener. Dies verändert die Organisationen auf unterschiedlichsten Ebenen. Diese Entwicklung wurde bereits durch die kulturpädagogischen Konzepte seit den 1970er Jahren fundiert, bekam durch die Entwicklung von Ganztag und Bildungslandschaften Aufschwung und steht in Bezug auf die hier befragten Expert\*innen auch maßgeblich in Zusammenhang mit dem Bundesförderprogramm „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“. Mit diesem Programm fördert das Bundesministerium für Bildung und Forschung seit 2013 „Bündnisse für Bildung“, in denen lokale Akteure Projekte für Kinder umsetzen die einen eingeschränkten Zugang zu Bildung haben. Kooperationen mit „sozialraumorientierten“ Partnern, z. B. aus der Jugendarbeit, gelten als Förderbedingung und Weg, die im Fokus des Programms stehenden Zielgruppen zu erreichen. Zwei der beschriebenen Fallbeispiele (siehe Kapitel 2.2) machen deutlich, dass die Veränderungsprozesse der außerschulischen Einrichtungen in hohem Maße mit dem Programm „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“ zusammenhängen. Die beiden befragten Jugendkunstschulen in Aachen und Rostock können jeweils seit einigen Jahren zahlreiche Kooperationsprojekte über dieses Förderprogramm finanzieren. Beide Vertreter beschreiben, wie sich die kulturpädagogische Arbeit stärker in die Stadtteile „vor Ort“ verlagert habe und dadurch sowohl neue bzw. andere Zielgruppen als auch andere Kooperationspartner gewonnen wurden. So beschreibt Erik Raab von der Jugendkunstschule ARThus Rostock im Interview das Förderprogramm „als Motor, explizit in den Sozialraum zu gehen“. Durch die Teilnahme am Bundesförderprogramm ergaben sich für die Jugendkunstschule ARThus Rostock neue Kooperationen mit Trägern von Stadtteilarbeit



sowie mit Künstler\*innen anderer Sparten, wie z. B. Rap. Im Rahmen des Experteninterviews stellte sich sehr anschaulich dar, wie diese neue Form von Kooperations- und Zielgruppenarbeit die professionelle Haltung des Projektverantwortlichen, Erik Raab, insgesamt verändert: „Und das war die zweite Triebkraft, dass ich immer mehr auch in den Sozialräumen vor Ort war, also auch ganz privat gesprochen, habe ich privat mit diesen Stadtteilen nicht viel zu tun, halte mich da eigentlich nicht auf. Hab da auch wenig Ahnung, sozusagen was Kulturangebote und Co dort angeht. Darüber hinaus habe ich auch gesehen, wie krass die Schieflage ist, eigentlich was kulturelle Teilhabe angeht und hab mich sozusagen einfach mit diesem Thema von verschiedenen Seiten beschäftigt.“ Diese „Beschäftigung von verschiedenen Seiten“ der verantwortlichen Fachkraft mit Themen wie Benachteiligung und Sozialraumarbeit prägen und verändern nicht nur die persönliche bzw. professionelle Haltung, sondern auch die Arbeit der Jugendkunstschule insgesamt. So ermöglicht die Jugendkunstschule z. B. nun die kostenfreie Teilnahme an Kursen für finanziell benachteiligte Kinder und Jugendliche. Dies ermöglicht die Finanzierung über das Programm „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“ sowie vom Land getragene Ganztagsangebote in Schulen. Auch der Kreis der in den Kulturangeboten tätigen Honorarkräften wurde erweitert und verändert (wie schon in Kapitel 2.2. beschrieben). So entwickelte sich mit neuen Inhalten wie z. B. Breakdance ein lebenswelt-/interessenorientiertes Angebotsportfolio, über das es gelungen ist, bisher weniger erreichte Kinder und Jugendliche aus bestimmten Stadtteilen mit Jugendkunstschulangeboten zu erreichen.

Ich war immer mehr auch in den Sozialräumen vor Ort. Darüber hinaus habe ich auch gesehen, wie krass die Schieflage ist, eigentlich was kulturelle Teilhabe angeht und hab mich sozusagen einfach mit diesem Thema von verschiedenen Seiten beschäftigt.

Erik Raab, Jugendkunstschule ARThus Rostock

### **Kooperationen dienen außerschulischen Organisationen als Weg, sich mehr „in der Mitte der Gesellschaft zu positionieren“.**

„Mehr kulturelle Teilhabe ermöglichen“ ist als Leitziel für Schulkooperationen seit jeher gesetzt. „Alle“ Kinder und Jugendlichen mit Angeboten zu erreichen, von denen mehrheitlich privilegierte Zielgruppen profitieren, gilt als zentraler Leitgedanke der kooperativen Bildungsarbeit (vgl. alle BKJ-Publikationen zum Thema). In allen geführten Interviews füllt sich dieses Leitziel auf eindruckliche Weise mit Leben: So stellt Beate Brieden vom Theater Bielefeld dar, wie sich die Besucherzahlen durch die Vermittlungsangebote massiv erhöht haben. Doch es ginge dem Theater nicht in erster Linie um diese Quantität. Vielmehr stehe hinter den Vermittlungsaktivitäten das gesellschaftspolitische Ziel, die künstlerischen Angebote in der Bevölkerung breiter zugänglich zu machen und langfristige Kontakte zu etablieren, in denen Kulturelle Bildung eine größtmögliche Wirkung entfalten: „[...] und das ist natürlich das Interesse, sich in der Mitte der Gesellschaft zu verorten und möglichst viele Kontakte zu knüpfen und da geht es nicht nur darum: Komm, wir machen die Hütte voll. Gerne sehe ich uns als ein Diversitätsrefugium – hier begegnen sich Menschen unterschiedlicher Herkunft, um gesellschaftsrelevante Themen zu verhandeln, sich persönlich weiterzuentwickeln“, so Beate Brieden.

Uwe Schäfer-Remmele stellt dar, das ZAK Zirkus- und Artistikzentrum Köln strebe eine Durchmischung der Teilnehmer\*innen im Sinne einer Drittelrechnung an: 1/3 Teilnehmer\*innen aus benachteiligenden Lebenslagen, 1/3 mit eher privilegierten Herkunftten und 1/3 „breit gestreut“. Diese Durchmischung könne nicht ausschließlich mit dem Kursangebot gelingen, meint Uwe

Schäfer-Remmele: „Obwohl wir inklusiv arbeiten und uns bemühen, dass das Image von uns ein offenes ist, spricht unser Kurssystem eher das Bildungsbürgertum an. Dafür (Anm.: für die Durchmischung) sind die Kooperationen mit Schulen und anderen Jugendhilfeeinrichtungen und der offenen Jugendarbeit so wichtig. Unser Angebot wird ansonsten nur von einem ‚Zentrum‘ aus durchgeführt, Kinder- und Jugendliche aus benachteiligten Lebenslagen finden den Weg zu uns über weite Entfernungen aber nur mühsam. Daher sind Projekte in den Stadtteilen besonders wichtig.“

Die seit 2013 entstandenen Bündnisse der beschriebenen Fallbeispiele im Rahmen des Programms „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“ zeigen auf, wie ein starker Impuls von außen (hier: Bundesförderprogramm) Veränderungen in unterschiedlichsten Bereichen der Organisationen bewirken kann, die sich wiederum untereinander bedingen und beeinflussen: Neue Kooperationspartner\*innen bringen neue Zielgruppen, neue Zielgruppen bringen neue Formate, Inhalte und Kunstformen, neue Standorte (Stadtteile) bringen neue Sichtweisen und Perspektiven usw. Diese Kette könnte weitergeführt und zyklisch dargestellt werden. So hat die Bleiberger Fabrik/Jugendkunstschule Aachen mit ihrem „Kreativhaus im Moltkepark“ mittlerweile eine Außenstelle im Park geschaffen, um mit Kindern und Jugendlichen „vor Ort“ künstlerisch zu arbeiten. Die beiden hier befragten Jugendkunstschulen nehmen in intensiver Weise am Förderprogramm teil, sodass in diesen Fällen sicherlich nicht mehr von einzelner „Projektitis“ gesprochen werden kann. Somit fallen die nachhaltigen Veränderungen hier sicherlich intensiver aus als bei Einrichtungen, die nur einmalig oder sporadisch am Förderprogramm teilnehmen. Diese Intensität steigert wiederum den Verwaltungsaufwand (siehe Kapitel 2.2) und zieht deshalb auch eine personelle Vergrößerung im Verwaltungsbereich nach sich.

Beide Jugendkunstschulen geben an, dem Ziel von „mehr kultureller Teilhabe für alle in der Stadt lebenden Kinder und Jugendlichen“ durch die „Kultur macht stark“-Projekte näher gekommen zu sein. In Bezug auf die hier gestellte Leitfrage nach den Veränderungen durch Kooperationen in außerschulischen Einrichtungen könnte an dieser Stelle die Hypothese aufgestellt werden, dass sich Organisationen umso mehr verändern (müssen), je mehr sie durch ihre Praxis kulturelle Teilhabe und Chancengerechtigkeit umsetzen (wollen).

Kooperationen mit Schulen und anderen Jugendhilfeeinrichtungen und der offenen Jugendarbeit so wichtig. Unser Angebot wird ansonsten nur von einem „Zentrum“ aus durchgeführt, Kinder- und Jugendliche aus benachteiligten Lebenslagen finden den Weg zu uns über weite Entfernungen aber nur mühsam. Daher sind Projekte in den Stadtteilen besonders wichtig.

Uwe Schäfer-Remmele, ZAK Zirkus- und Artistikzentrum Köln

### **Kooperationen haben hohe Innovationskraft und können ein „Motor für Qualitätsentwicklung“ sein.**

Kooperationen und Netzwerke aus unterschiedlichsten Bereichen mit unterschiedlichsten Professionen und Expertisen können das professionelle Möglichkeitsspektrum enorm erhöhen. Dies liegt quasi in der Natur der Sache, ergo der Netzwerke. Dass breit aufgestellte Netzwerke ein guter Nährboden sind, um mit den Angeboten auf aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen zu reagieren, zeigt v. a. das Beispiel der Bleiberger Fabrik/Jugendkunstschule Aachen: Mit dem

Ziel, das Thema „Nachhaltigkeit“ in den Mittelpunkt eines neuen Projektes zu stellen, gelingt der Jugendkunstschule mit Hilfe ihres Netzwerkes eine umfassende Bearbeitung des Themas mit unterschiedlichsten Expert\*innen, Methoden und Institutionen auf fachlich hohem Niveau. Gleichzeitig bietet es Anlass, das Netzwerk erheblich zu erweitern: „Da haben wir das Projekt beantragt und sind auch guter Dinge, dass das bewilligt wird, wo wir 17 Wochen lang mit den 17 Nachhaltigkeitszielen der Vereinten Nationen arbeiten. Jede Woche ein Nachhaltigkeitsziel und das ist ein super Beispiel dafür, wie Kooperation, finde ich, super funktioniert. Wir stellen das Haus, bestellen die Künstler\*innen und befähigen die Teilnehmenden, über die künstlerische Auseinandersetzung sich mit den Themen zu beschäftigen. Aber wir sind nicht die Fachleute für jedes einzelne Nachhaltigkeitsziel, sondern suchen uns die Kooperationspartner zusammen. Zu jedem Nachhaltigkeitsziel quasi. Und wir tun das, was wir können. Wir machen Kunst, und die Kooperationspartner tun das, was sie können. Sie sensibilisieren für die einzelnen Ziele“, so Axel Jansen von der Bleiberger Fabrik/Jugendkunstschule Aachen.

Die Qualitätssteigerung findet also zum einen auf der Ebene der fachlichen Erweiterung durch unterschiedliche Schwerpunkte und Professionalitäten im Netzwerk statt. Darüber hinaus können die Kooperationen auch die Qualität im „eigenen Fach“ steigern, wie Beate Brieden vom Theater der Stadt Bielefeld in Bezug auf den Vermittlungsbereich des Theaters beschreibt: „Was die Kooperationen ausgelöst haben, ist eine Qualitätsentwicklung im Vermittlungsbereich!“ Sie begründet diese Aussage im Interview mit der engen Zusammenarbeit mit zahlreichen Schüler\*innen und Lehrer\*innen im Rahmen ihres Programms „Schulpartnerschaften“. Durch den engen und vertrauensvollen Kontakt zu den Schulen, den Beate Brieden als wichtige Gelingensbedingung für die Kooperationen bezeichnet, erweitern sich die Perspektive in der Vermittlungsarbeit und das Wissen um zielgruppenspezifische Interessen und Bedarfe: „Die Qualität leidet durch die Kooperationen nicht, ganz im Gegenteil. Ich glaube, dass die Qualität der kulturellen Bildung miteinander ein ganz anderes Level erreichen kann, wenn man auf Augenhöhe mit den Leuten zusammenarbeitet“, so Beate Brieden.

„Was die Kooperationen ausgelöst haben, ist eine Qualitätsentwicklung im Vermittlungsbereich!“

Beate Brieden, Theater Bielefeld

## 3.2 Herausforderungen für Organisationen durch Kooperationen

Kooperationen lohnen sich also nicht nur mit Blick auf das Bildungsangebot an sich, sondern auch mit Blick auf die gesamte Organisation: Sie erweitern und verändern die außerschulischen Einrichtungen. Doch diese Prozesse bedeuten für jede einzelne Einrichtung Kraft und Aufwand. Folgende Herausforderungen formulierten die Teilnehmer\*innen des Expertenworkshops mit Blick auf ihre jeweiligen Organisationen:

**Makroebene: Strukturelle Rahmenbedingungen, politische Entwicklungen, gesellschaftlicher Wandel**

### **Existenzdruck**

Nicht immer ergeben sich Kooperationen freiwillig. Für außerschulische Organisationen, die sich in erster Linie aufgrund von Ganztagschulentwicklung und finanziellen Nöten zu Kooperationen gezwungen sehen, werden diese überlebensnotwendig. So kommentiert ein Teilnehmer im Expertenworkshop, ohne Kooperationen würde seine Einrichtung gar nicht mehr existieren. Hier haben Kooperationen also sogar einen existenzsichernden Stellenwert für die Organisation. Auch Axel Jansen von der Bleiberger Fabrik/Jugendkunstschule Aachen spricht diesbezüglich von einer existentiellen Frage. Wenn Teilnehmer\*innen in den Kursen ausblieben, seien die Einrichtungen von Seiten der Geldgeber angehalten, mit den Schulen zusammenzuarbeiten. Ansonsten würden die Mittel gestrichen.

### **Versäulte Politik**

Die verstärkte Kooperationspraxis der Sektoren Jugend, Kultur und Bildung hat grundsätzlich eine gewisse „Entgrenzung“ der jeweiligen Bereiche mit sich gebracht. Zuständigkeiten und Aufgabenbereiche greifen im Zuge der Kooperationen stärker ineinander. Von Seiten der Expert\*innen im Workshop wurde jedoch nicht wahrgenommen, dass diese Form der „Entsäulung“ auch auf politischer Ebene stattfindet. In der kommunalen sowie in der Landespolitik, die für die Einrichtungen in der Rolle der Förderer entscheidenden Einfluss ausüben, sei dieser Trend nicht ausgeprägt wahrzunehmen. Eine stärkere Vernetzung in der Implementierung von Bildungsprogrammen sei wünschenswert. Auf politischer Ebene bestehe hier jedoch weiter eine Trennung. Dieser Mangel an Flexibilität mache etwas mit dem Praxisfeld, so eine Expertin im Workshop.

### **Legitimation nach außen**

Ein Vertreter eines Kulturhauses führte im Workshop die Schwierigkeit aus, Kooperationsarbeit als Teilbereich des Kulturbetriebes nach außen zu vermitteln. Für das Image des Hauses werde dies in der öffentlichen Wahrnehmung teilweise negativ ausgelegt. Kulturvermittlungsarbeit werde in der öffentlichen Wahrnehmung häufig nicht mit Jugendarbeit in Verbindung gebracht.

**Mesoebene: Die Organisationen mit ihren Prozessen und Strukturen**

### **Rahmenbedingungen der Schulen nicht kompatibel zu außerschulischen Angeboten**

Vor allem in Bezug auf die Räume sowie (Verhaltens-)Regeln und Zeitstruktur der Schule beschrieben die Expert\*innen, dass diese nicht immer zu ihren außerschulischen Angeboten passe. So beschreibt eine Teilnehmerin im Workshop, die Rahmenbedingungen in den Schulen seien in der Vergangenheit so wenig kompatibel gewesen, dass sie ihre Angebote heute hauptsächlich in den eigenen Räumlichkeiten durchführen würden. Dies sei für sie als außerschulische Einrichtung eine wesentliche Gelingensbedingung ihrer Kooperationen.

### **Einzelpersonenbezogene Kooperationen ohne Verankerung in der jeweiligen Organisation**

Die Workshopteilnehmer\*innen beschreiben die Zentrierung auf einzelne Personen in der Kooperationsarbeit als Schwierigkeit. Wenn beispielsweise engagierte Schulleitungen eine Schule

verließen, wirke sich dies negativ auf Kooperationen aus. Deshalb sei eine strukturelle Verankerung der Kooperationen mit festen Zuständigkeiten bei allen Kooperationspartnern notwendig.

### **Kooperation als zusätzliche Aufgabe der Organisationsentwicklung**

Regina Münderlein gibt zu bedenken, dass Schulen nicht geübt seien, ihre Organisationsentwicklung gezielt zu steuern. Dass diese Vermutung ebenso auch auf viele außerschulischen Einrichtungen zutreffen könnte, wurde im Expertenworkshop und auch in den Interviews deutlich. Die Erfahrungsberichte zeigen, dass die Organisationen im Sinne von „Learning by doing“-Prozessen schrittweise Erfahrungen sammeln und weniger strukturierte Ansätze oder Methoden zur Implementierung der Kooperationen verfolgen. Laut Münderlein seien Kooperationen eine Zusatzaufgabe, die Schulen ebenso zusätzlich „wuppen“ müssten wie die außerschulische Partner. Dies führe auf beiden Seiten zu Mehrbelastung.

### **Kooperationen im Sinne einer „Dienstleistung“ ohne weiteren Nutzen für die Organisation**

Teilweise werden Kooperationen von Seiten der Schulen als reine Dienstleistung im Sinne von Angebot und Auftragserteilung aufgefasst (siehe Kapitel 2.1). Gemeinsame Ziel- und Konzeptentwicklung seien in solchen Kooperationsverhältnissen nicht vorgesehen. Bei derartigen Kooperationen nach reinem Dienstleistungsverständnis von Angebot und Auftragserteilung entstehe mehr Aufwand und weniger Mehrwert auf außerschulischer Seite. Die von Regina Münderlein formulierte Gelingensbedingung einer „Win-Win Situation“ (siehe Kapitel 3.1) bliebe in dem Fall aus.

Mikroebene: die individuelle Ebene der Menschen

### **Status und Hierarchien der unterschiedlichen Berufsgruppen**

Die Grundvoraussetzungen der Fachkräfte, unter denen sie in ihren jeweiligen Organisationen beschäftigt sind, unterscheiden sich teilweise stark und sind von den systemischen Bedingungen, die auf der Makroebene bestimmt werden, abhängig. So befinden sich Arbeitnehmer\*innen außerschulischer Organisationen im Vergleich zu Lehrer\*innen häufiger in prekären Arbeitssituationen, die v. a. durch schlechtere Bezahlungen, unsichere Angestelltenverhältnisse oder Honorarverträge, mangelnde Sicherheiten bis hin zu Existenzängsten gekennzeichnet sind. Eine Teilnehmerin spricht in diesem Zusammenhang von einer „gefühlten Hierarchie, verbeamtete Schulleiter\*innen und Lehrer\*innen bewegten sich automatisch auf einer anderen Ebene als die Akteur\*innen der freien Träger. Ergänzt wurde diese Wahrnehmung mit der Beschreibung, die außerschulischen Einrichtungen biederten sich den Schulen an, die Schulen hingegen erteilten Aufträge.

### **Dezentrale Arbeit führt zu Vereinzelung**

Diese Herausforderung betrifft die in den Bildungsangeboten tätigen Künstler\*innen und Pädagog\*innen. Durch die unterschiedlichen Einsatzorte im Rahmen der Kooperationen seien diese häufig alleine unterwegs und vereinzelt immer mehr. Früher habe es ein Haus gegeben, in welchem die Angebote und auch Begegnungen stattgefunden hätten. Wegen der unterschiedlichen Einsatzorte müssten nun andere Kommunikationswege gefunden werden, so eine Teilnehmerin im Expertenworkshop.

### **Unterschiedliche professionelle Haltungen**

Die verschiedenen professionellen Grundhaltungen von schulischen und außerschulischen Fachkräften spitzten sich v. a. am Thema „Freiwilligkeit“ zu, so die Workshop-Teilnehmer\*innen. Dieses für die außerschulische Bildung wichtige pädagogische Prinzip gelte in der Schule kaum. Für außerschulische Fachkräfte könne es deshalb im Rahmen von Schulkooperationen zu Rollendiffusionen kommen, wenn diese nicht klar benannt und geklärt seien. Diese Gefahr bestehe für außerschulische Fachkräfte v. a. dann, wenn die eigene Didaktik zu sehr an die schulischen Rahmenbedingungen angepasst werde.

# 4. Ableitungen und Empfehlungen zur nachhaltigen Implementierung von Kooperationen

Ebene der Konzeption

## Win-Win-Situationen schaffen

„Nur unter der Voraussetzung einer Win-Win-Situation für alle Beteiligten wird die Kooperation zum Erfolg führen“, lautet eines der zentralen Forschungsergebnisse der Studie „Erfolgreiche Schulkooperationen“ von Regina Münderlein (2014). Auf Ebene der Fachkräfte sollten die unterschiedlichen Bildungsprofile bestmöglich strategisch nutzbar gemacht und dadurch positiv aufgeladen werden. Laut Münderlein wollen Lehrer\*innen dort Ergänzungen schaffen, wo sie sich selbst nicht als fachkompetent betrachten. So steige die Wahrscheinlichkeit einer positiven Entwicklung. Im Expertenworkshop fand diese Sichtweise viel Anklang: Der Unterschied zwischen einer Kooperation als „Dienstleistung“ und einer Kooperation mit gemeinsamen Zielen müsse klar im Blick behalten werden, so Axel Jansen von der Bleiberger Fabrik/Jugendkunstschule Aachen: „Es muss um einen Mehrwert für alle gehen und nicht um Verwahrung nach Unterrichtsschluss.“ Wenn dieser „Gewinn“ auf Seiten der außerschulischen Organisation für die Fachkräfte und die Leitung erfahrbar werde, sei eine wichtige Grundvoraussetzung für die nachhaltige Implementierung der Kooperationsarbeit erfüllt.

Es muss um einen Mehrwert für alle gehen und nicht um Verwahrung nach Unterrichtsschluss.

Axel Jansen, Bleiberger Fabrik/Jugendkunstschule Aachen

## Konzepte mit gemeinsamen Werten und Zielen dialogisch entwickeln

Für die Schaffung einer „Win-Win-Situation“ könnte die gemeinsame Verständigung über die Ziele der Zusammenarbeit eine Art Grundvoraussetzung darstellen. Sie ist die Basis, die ein erfolgreiches Kooperationsvorhaben stützt. Dabei können die beteiligten Partner\*innen durchaus unterschiedliche Zielsetzungen einbringen, wichtig ist hier die Transparenz sowie die Identifizierung eines „gemeinsamen Nenners“. Dieser könnte der Wert bzw. die Vision der Kooperation sein, etwa ein übergeordnetes Leitziel, wie z. B. „mehr kulturelle Teilhabe im Stadtteil ermöglichen“. Wertvolle Ziele, die gemeinsam entwickelt wurden, sind grundsätzlich kraftvoller und tragen die arbeitsintensive Kooperationsarbeit auch in herausfordernden Situationen. Beate Brieden vom Theater der Stadt Bielefeld bezeichnet diese Form der partizipativen Konzeptentwicklung „als Königsweg, wenn man wirklich jemanden mitnehmen möchte“. Auf diesem Wege seien im Bielefelder Theater viele neue Formate entstanden. „Alle haben gemacht, was sie gemeinsam wollen!“

## Eigenen außerschulischen Lernort für Kooperationen nutzen

Die Expert\*innen im Workshop waren sich darüber einig, dass die Kooperationsangebote mit Schulen ihrer Erfahrung nach besser funktionieren, wenn diese innerhalb ihrer eigenen Einrichtungen stattfinden. Die außerschulischen Akteure hätten dann ein anderes Standing in Bezug auf ihre Bildungsprinzipien und Rahmenbedingungen (siehe Kapitel 3.2). Räume, Materialien und Zeitabläufe könnten so eher auf kulturpädagogische Bedarfe abgestimmt werden.

## Ebene der kooperierenden Fachkräfte

### Engagierte Einzelpersonen mit den nötigen Ressourcen für Kooperationen unterstützen

Engagierte Einzelpersonen scheinen häufig die treibende Kraft für Kooperationen innerhalb einer Organisation zu sein. Alle interviewten Fachkräfte äußerten hohes persönliches Interesse am Thema Kooperationen. Folgende Aussagen weisen auf eine gewisse „kooperative Grundhaltung“ hin, die eine Art Initialzündung für die in den darauffolgenden Jahren aufgebauten Kooperationsformate gewesen sein könnten:

- „Ich hatte Bock darauf!“ (Beate Brieden, Theater der Stadt Bielefeld)
- „Aber da keimte bei mir so ein Gedanke, dann muss man sich so ein bisschen diese Strukturen für Kooperationen selber schaffen.“ (Erik Raab, Jugendkunstschule ARThus Rostock)
- „Unsere Aufgabe ist die Vernetzung der Initiativen!“ (Axel Jansen, Bleiberger Fabrik/Jugendkunstschule Aachen)

Bei den interviewten scheint also eine hohe intrinsische Motivation bestanden zu haben, eigene Netzwerke aufzubauen. Darauf weisen eine gewisse persönliche Freude („Bock“ am Kooperieren) sowie ein professionelles Selbstverständnis, das die Vernetzung von Bildungsakteuren als eigene wichtige Aufgabe in den Mittelpunkt stellt, hin. Hinzu kommt ein hohes Maß an Eigeninitiative, bisher nicht vorhandene Strukturen für diese Kooperationen „selber zu schaffen“.

Auch Regina Münsterlein weist in ihrer Forschungsstudie „Erfolgreiche Schulkooperationen“ darauf hin, dass gemäß aktuellem Forschungsstand persönliche Haltungen und Herangehensweisen eine maßgeblichere Rolle innerhalb von Kooperationen spielen als strukturelle Rahmenbedingungen (Münsterlein 2014: 63ff). Die von ihr zitierten Forschungsergebnisse (vgl. Arnoldt 2008: 126, Rademacker 2003, Enquete-Kommission 2008 nach Münsterlein 2014) beziehen sich v. a. auf die Rolle engagierter Schulleitungen und Lehrkräfte. Auch die Studie „Umsetzung und Verlauf von kultureller Schulentwicklung und Kulturkooperationen in Nordrhein-Westfalen“ (Gördel 2020) der BKJ beleuchtet die Rolle engagierter Einzelpersonen. Hier werden „hochgradig personengebundene kulturelle Bildungsaktivitäten“ allerdings mit fehlenden Strukturen innerhalb der Organisationen begründet (ebd.: Kapitel 4.1.1.). Entsprechend wird hier die Entwicklung vom „personenbasierten“ hin zum „Institutionenbasierten Umsetzungstyp“ kultureller Schulentwicklung als erstrebenswert angesehen, wenngleich die Autorin einräumt, dass auch im letzteren Modell engagierte Einzelpersonen weiterhin eine zentrale Rolle spielen (ebd.).



### Phasenmodell für Kooperationen

Auf Grundlage der Annahme, dass die persönlichen Haltungen und Herangehensweisen der Fachkräfte eine wesentliche Rolle für das Gelingen der Kooperationen spielen, stellt Regina Münsterlein im Expertenworkshop folgendes Phasenmodell für Kooperationen vor:

- Impulsebene
- Prozessebene I: subjektives Erfolgserleben aller Ebenen
- Prozessebene II: positive Konzeptionalisierungen
- Steuerungsebene und Institutionalisierung der Zusammenarbeit

Auf dieser Grundlage beschreibt Münsterlein Kooperationen als einen Prozess, der vom Erfolgs- und Nutzererleben der beteiligten Individuen abhängig ist. Die „Steuerungsebene und Institutionalisierung“ erfolgt dementsprechend als letzter, für die Nachhaltigkeit der Kooperationen jedoch unabdingbarer Schritt.



Wenn die Eigeninitiative eine so große Rolle in diesen „Erfolgsbeispielen“ zu spielen scheint, könnte die Frage aufgeworfen werden, ob in Bezug auf Netzwerkaktivitäten ein gewisses „Prinzip der Freiwilligkeit“ für die Fachkräfte gelten sollte. Die Frage, ob sich engagiertes „Netzwerken“ erzwingen lässt wäre eine psychologische Frage, die an dieser Stelle zu weit führen würde. Wenn jedoch „Netzwerken“ mit einer gewissen persönlichen Affinität zusammenhängt, könnte auf organisationaler Ebene durchaus darauf geachtet werden, Netzwerkaufgaben ebenso nach Neigungen zu vergeben wie z. B. kunstspartenbezogene Bereiche. Insgesamt scheint eine Kombination aus intrinsisch motivierten Netzwerker\*innen, die Unterstützung und Wertschätzung durch die Leitung ihrer Organisation erfahren und dementsprechend mit den nötigen Ressourcen für ihre Netzwerkarbeit ausgestattet werden, eine gute innerorganisationelle Voraussetzung für die nachhaltige Implementierung von Kooperationen zu sein.

### **Nachhaltige Kooperation durch intensiven Kontakt**

„Und natürlich weiß man: Je intensiver der Kontakt zum Menschen, mit denen praktische Erfahrungen gemacht werden können, umso nachhaltiger ist die Bindung“, so Beate Brieden vom Theater der Stadt Bielefeld. Und ergänzt werden könnte hier: Je nachhaltiger die Bindung zwischen den Fachkräften, desto nachhaltiger ist auch die Kooperation. Auch wenn diese natürlich maßgeblich ebenso von äußeren Rahmenbedingungen wie Finanzierung und Verträgen abhängt, so schafft v. a. auch die Qualität des Kontaktes unter den kooperierenden Fachkräften eine hohe Verbindlichkeit. Regina Münderlein bewertete diese Ebene der Mikroprozesse im Expertenworkshop aufgrund der bereits erwähnten Studienergebnissen (siehe S. 22) sogar als ausschlaggebender gegenüber formalen Rahmenbedingungen. Deshalb lautet Regina Münderleins Empfehlung „informelle Fenster im Rahmen der Kooperationen zu weiten“. Denn nur wo es Raum für Kommunikation gebe, könne Vertrauen und Bindung entstehen. Laut Beate Brieden habe die jahrelange vertrauensvolle Zusammenarbeit dazu geführt, dass sich einige Lehrkräfte ihrer kooperierenden Schulen mittlerweile auf theaterpädagogische Qualifizierungen einließen, jenseits des gängigen Fortbildungskanons und mit einer für Schulen in hohem Maße künstlerischen Arbeitsweise. Auf Grundlage des gemeinsamen Vertrauens ist hier also eine gemeinsame Professionalisierung möglich, die traditionelle Grenzen zwischen schulischen und außerschulischen Formaten überwindet.

Extern begleitete Organisationsentwicklung könnten außerschulische Einrichtungen möglicherweise dabei unterstützen, komplexe Kooperations- und Netzwerkarbeit erfolgreich zu integrieren, indem der Fokus bewusst auf das gelenkt wird, was Regina Münderlein im Expertenworkshop als „Mikroebene“ bezeichnete (siehe S. 21): auf die Interaktion und Zusammenarbeit der Fachkräfte und Einrichtungen mit dem Ziel vertrauensvoller Zusammenarbeit und flexibler Kooperationsgestaltung.

Gleichzeitig sollte jedoch die strukturelle Dimension der Nachhaltigkeitsfrage nicht aus dem Blick geraten. So beschreibt Erik Raab von der Jugendkunstschule ARThus Rostock: „Wenn ich meine Projekte mache, weiß ich schon ziemlich genau, mit wem und wer mein Kooperationspartner ist. Wenn da bei einem Partner die Leitung wechselt, dann fange ich noch mal von vorne an. Der Kontakt geht über Einzelpersonen“. Die hohe Bedeutung der „Einzelkontakte“ kann also auch zur Gefahr für die Nachhaltigkeit der Kooperation werden. Deshalb ist es wichtig, dass alle beteiligten Organisationen einen verlässlichen Rahmen für Kontinuität schaffen.

## **Ebene der Organisation und Leitung**

### **Fester Platz für Kooperationsarbeit innerhalb der Organisation**

So wichtig das Engagement einzelner Personen v. a. für die Initiierung und den Aufbau von Netzwerken und Kooperationen zu sein scheint, so ist es für die nachhaltige Sicherung dieser dennoch wichtig, personenunabhängige Strukturen für den Fortbestand von Kooperationen zu schaffen. Die Etablierung der Kooperationen sollte auch, jedoch nicht ausschließlich, von



individuellen Handlungslogiken getragen sein. Für die Kontinuität von Kooperationen ist ein struktureller Rahmen wichtig. Wie kann es einer Organisation gelingen, Verbindlichkeit gegenüber ihren Kooperationspartnern zu gewährleisten?

Laut Uwe Schäfer-Remmele, Geschäftsführer des ZAK Zirkus- und Artistikzentrums Köln, sind hauptamtliche Mitarbeiter\*innen als Ansprechpersonen für Kooperationspartner „Garanten für Kontinuität“: „Da ist Kontinuität gefragt, bevor ein Projekt durchgeführt wird. Die Vorlaufzeiten sind mitunter sehr lang, da das eigentliche Projekt ja in die Zeitpläne beider Kooperationspartner passen muss. Wird der Kontakt gemacht, werden die Räume besichtigt und so weiter und so fort. Das ist aber manchmal ein halbes Jahr davor und von daher: Das kann nur eine kontinuierliche Kraft machen und keine Honorarkraft“. Im Interview beschreibt Uwe Schäfer-Remmele, wie es dank einer Grundfinanzierung durch die Kommune ermöglicht wurde, diese hauptamtliche pädagogische Kraft für Kooperationsarbeit einzustellen. Dank jahrzehntelanger kommunalpolitischer Strategiewerkarbeit hatte diese Einrichtung ein Standing innerhalb der Kommune, das ihr diese personelle Erweiterung möglich machte. Mit einer hauptamtlichen Koordinatorin ergibt sich für das ZAK der klare Vorteil (gegenüber anderen, kleineren Einrichtungen), dass es zum einen ihren externen Kooperationspartnern eine verlässliche Zusammenarbeit bieten kann. Zum anderen sind die innerhalb der Kurse und Projekte tätigen kulturpädagogischen Fachkräfte von der Koordinationsarbeit entlastet und können sich so in Gänze auf die inhaltliche Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen konzentrieren.

Das ZAK-Beispiel zeigt, wie wichtig eine dem hohen Koordinationsaufwand von Kooperationen entsprechende Personalstruktur für die pädagogisch-fachliche Qualität der einzelnen Angebote ist. Dies gilt für die (sofern noch vorhandenen) originären Angebote im eigenen Haus der außerschulischen Einrichtungen genauso wie für die Kooperationsangebote. Die Kooperationen profitieren von kompetenten und verlässlichen Kontaktpersonen. Insgesamt wird sich ein positives Klima innerhalb des Hauses auch auf die Kooperationen auswirken. So könnte sich beispielsweise die geringe Personalfuktuation im Theater Bielefeld positiv auf die Nachhaltigkeit der Kooperationen auswirken: „Und da setzt sich ja dieses Prinzip fort: der lange Kontakt zu den Schulen und die Strecke, Dauer und Intensität bei uns im Haus. Wir sind alle seit über zehn Jahren am Haus“, kann Beate Brieden vom Theater Bielefeld berichten.

### **Offene und dynamische Organisationen für mehr Flexibilität**

„In unserem Haus ist es üblich, nach vorne zu gucken, dynamisch zu bleiben und sich immer weiterzuentwickeln“, so beschreibt Beate Brieden die Organisationskultur des Stadttheaters in Bielefeld. Es liegt auf der Hand, dass in einem derartig „veränderungsfreundlichen“ Klima eine grundsätzliche Offenheit für neue Kooperationspartner sowie Arbeits- und Vermittlungsformate vorherrscht. Regelmäßig neues Terrain zu betreten, gehört hier zum eigenen Selbstverständnis. So können sich die Fachkräfte viele unterschiedliche Partnerschaften und Erweiterungen vorstellen. Beate Brieden: „In der nächsten Saison gehen wir dann auch in Richtung Unternehmen. Oder wir gehen in den Förderverein, oder wir kooperieren mit anderen Anbietern in der Stadt [...]“ Es liegt nahe, dass eine von einer derart offenen Haltung geprägte Organisation proaktiv auf Entwicklungen wie den Ganztagsschulaufbau reagiert. Dem Theater Bielefeld ist es gelungen, diese Veränderungen ressourcenorientiert aufzugreifen und im Rahmen neuer Formate und Konzepte und ggf. sogar neuer Arbeitsbereiche oder Abteilungen zu integrieren.

In unserem Haus ist es üblich, nach vorne zu gucken,  
dynamisch zu bleiben und sich immer weiterzuentwickeln.

Beate Brieden, Theater Bielefeld

### **Leitung mit von der Partie bei der Kooperationsarbeit**

Im Bereich der Organisationsentwicklung gilt es im Allgemeinen als wichtige Voraussetzung, die Leitungsebenen der Organisationen für Veränderungsprozesse „im Boot zu haben“. Im praktischen Sinne bedeutet dies mindestens eine unterstützende Rolle der Leitungen und idealerweise eine aktiv beteiligte oder federführende Rolle in Prozessen der Zielentwicklung und Steuerung. Die tragende Rolle der Leitung ist in Bezug auf Schulleitungen auch im Rahmen der kulturellen Schulentwicklung herausgearbeitet worden (Gördel 2020: Kapitel 4.1.2./Beispiel 10–14). Hier kommt die Initiative für die Profilbildung häufig von den Schulleitungen selbst. Wenn dies nicht der Fall ist, gilt mindestens die ideelle Unterstützung der Schulleitung als Voraussetzung für eine erfolgreiche Implementierung. Ähnlich verhält es sich in Bezug auf die außerschulischen Organisationen, wenn es um mehr als einzelne und punktuelle Kooperationsprojekte geht. Sollen die Kooperationen nachhaltig innerhalb der Organisation implementiert werden, sollte dies als Führungsaufgabe verstanden werden. Im Idealfall beschließen und entwickeln Leitung und Team bzw. Fachkräfte die Konzeption für die Kooperationen gemeinsam. Entsprechend beschreibt Erik Raab von der Jugendkunstschule ARThus Rostock im Interview den Prozess, als 2012 das Thema Kooperationen und Ganztage immer virulenter wurde: „Das haben wir beide gemeinschaftlich entschieden. Wir haben die aktuellen Entwicklungen besprochen, und natürlich hätte ich das jetzt nicht ohne die Leitung gemacht. Das war eine gemeinsame Entscheidung“.

Auch im Bielefelder Theater seien die Kooperationen von Beginn an von der Leitung gewollt und gefördert gewesen, so Beate Brieden. Auch hier war es, dank flacher Hierarchien, möglich, der motivierten und engagierten Mitarbeiterin den nötigen Raum für neue Kooperationsprojekte zu geben. „Es ist ein Bestreben der Theaterleitung, solche Prozesse voranzutreiben oder zu ermöglichen in dem Sinne, dass man in der flachen Hierarchie sehr gut leben kann, die Dinge leidenschaftlich intrinsisch motiviert vorantreiben kann. Wenn ich jetzt sage: ‚Schulpartnerschaften finde ich super, das möchte ich gerne machen‘, dann kann ich einfach losgehen und das machen“, so Beate Brieden, Theater Bielefeld. Die Idee, ein eigenes Format für Kooperationen zu entwickeln und zu integrieren, sei dann von der Leitung und vom Förderverein eingebracht worden. Damit war die Unterstützung der wichtigsten Ebenen von Anfang an gesichert.

### **Gezielte Steuerung interner Strategiearbeit**

Die vier beschriebenen Fallbeispiele zeigen, wie weitreichend sich die Veränderungen der letzten zehn bis 15 Jahre auf viele Bereiche der Organisationen ausgewirkt haben. Die Beschreibungen der Fachkräfte legen den Schluss nahe, dass diese Prozesse eher Ad hoc und weniger systematisch gesteuert passiert sind. Neue Formate, neue Schwerpunkte, Aufgabenbereiche und sogar Abteilungen haben sich als unmittelbare Reaktionen auf die veränderten Rahmenbedingungen ergeben. Den beschriebenen Organisationen ist es gelungen, professionell und innovativ auf diese komplexen Anforderungen zu reagieren.

Aufgrund des immer weiter ansteigenden Aufwands v. a. im Bereich der Koordination und Verwaltung bleibt den Teams jedoch wenig Zeit für die bewusste und zielgerichtete Steuerung interner „Change-Prozesse“. So beschreibt Axel Janssen die Situation in der Bleiberger Fabrik/Jugendkunstschule Aachen: „Der Arbeitsaufwand, den wir haben, lässt wenig Raum für interne Prozesse. Das heißt, wir sind alle bis oben voll mit Arbeit, Abrechnung. Eigentlich müssen wir uns aber mal ein halbes Jahr mit der Frage beschäftigen: Wie wollen wir eigentlich zusammenarbeiten? Das findet nicht statt und deswegen zieht sich das alles auch einfach seit Jahren.“ Hier zeigt sich deutlich die auch im Expertenworkshop immer wieder betonte Tendenz, dass der immer weiter steigende Koordinationsaufwand die Kapazitäten für alle anderen Bereiche immer weiter einschränkt. Um die Veränderungen jedoch auf eine solide konzeptionelle Basis zu heben, ist die Weiterentwicklung und Reflexion von Werten und Zielen sowie eine fundierte und partizipative Konzeptarbeit wichtig. Hierfür lohnt es sich, regelmäßige Formate im Team, wie z. B. entsprechende Teamtage oder Workshops, zu ermöglichen.

## Ebene der Angebote und Qualitätsentwicklung

### **Verwaltung stärken für mehr inhaltliche Qualität**

Wenn es der Organisation gelingt, die Netzwerkarbeit als festen und gleichwertigen Bereich innerhalb der Organisation zu implementieren, kann dieser Bereich wiederum auch besser vom Know-how und von Kapazitäten anderer Arbeitsbereiche profitieren, z. B. von der Buchhaltung. Dies gilt v. a. für größere Einrichtungen mit starker Infrastruktur. Voraussetzung dafür ist allerdings, dass die Verwaltung auch mit den notwendigen Kapazitäten ausgestattet ist. Dies betrifft v. a. die Personalkapazitäten im Bereich der Verwaltung. Aber auch das Know-how spielt eine entscheidende Rolle, für die Professionalisierung in Management und Administration könnten entsprechende Qualifizierungen ermöglicht werden. Auch sollte geprüft werden, ob die Einführung entsprechender Software und Management-Tools die administrative Arbeit auf eine andere Qualitätsstufe heben könnten. Vor allem drittmittelgeförderte Kooperationsprojekte ziehen häufig einen sehr hohen administrativen Aufwand nach sich, der bei mangelnder Ausstattung die kulturpädagogische Arbeit regelrecht lähmen kann.

### **Finanzielle Unabhängigkeit zur Wahrung außerschulischer Bildungsprinzipien**

Eine solide Grundfinanzierung (durch Land und Kommune) kann außerschulischen Organisationen die nötige Unabhängigkeit geben, um in Kooperationsverhandlungen nicht hinter ihren eigenen Qualitätsstandards zurücktreten zu müssen. Dies zeigt eindrucksvoll das Beispiel des ZAK Zirkus- und Artistikzentrum Köln: Während sich mit Beginn des Ganztagschulenausbaus ab 2003 zahlreiche außerschulische Bildungseinrichtungen auf die – häufig finanziell mangelhaften – Bedingungen der offenen Ganztagschulen eingestellt und diese akzeptiert haben, kam dieser Weg nach anfänglichen Versuchen für das ZAK nicht in Frage. Das Theaterpädagogische Zentrum als Träger der Einrichtung hatte im Zuge kontinuierlicher kulturpolitischer Arbeit innerhalb der Kommune eine Grundfinanzierung für insgesamt elf kulturpädagogische Fachrichtungen in Köln erwirken können. Diese zuvor über Jahrzehnte erarbeitete Finanzierungsgrundlage erlaubt es der Einrichtung bis heute, alle Kooperationsangebote mit den eigenen Qualitätsstandards abzugleichen und gegebenenfalls abzulehnen. „Und von daher sind unsere Forderungen in der Regel höher als das, was damals an Honorar im offenen Ganztage bezahlt wurde. Wir sagen, wir brauchen Fachleute und fordern mindestens 45 Euro die Stunde für unsere Honorarkräfte“, so Uwe Schäfer-Remmele. Darüber hinaus müssen die Rahmenbedingungen für Kooperationen noch weitere Gelingensbedingungen, wie z. B. räumliche Voraussetzungen oder zeitliche Strukturen, als Voraussetzung gegeben sein.

# 5. Herausforderungen für Kooperationen – Gestaltungsauftrag für Fachstrukturen

Ein Kommentar von Kerstin Hübner (BKJ)

Kooperationen wurden proklamiert, um bildungs-, jugend- und kulturpolitische – letztlich gesellschaftspolitische – Anliegen zu unterstützen. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass die unterschiedlichen organisationalen Felder der Schule, der Jugendarbeit und des Kulturbereichs ganz eigene Profile und Potenziale haben, um Kulturelle Bildung und Teilhabe zu ermöglichen, aber auch jeweils spezifische Grenzen. Von daher waren und sind Kooperationen eine zentrale Strategie, um diese Grenzen zu überwinden, damit die Systeme jeweils ihre Stärken miteinander stärken und zugleich ihre Schwächen gegenseitig ausgleichen. Das bedeutet den Anspruch, nicht nur die Quantität, sondern auch die Qualität kultureller Bildungsangebote zu erhöhen, sie also nicht nur mehr Kindern und Jugendlichen zugänglich, sondern für diese auch wirksam(er) zu machen. Entsprechend müssen sich Kooperationen daran messen lassen, inwiefern durch sie (kulturelle) Teilhabe und Bildungsgerechtigkeit sowie – aus der jugendpolitischen Perspektive der BKJ – weitere Rechte von Kindern und Jugendlichen realisiert werden.

Zwar zeugen Erhebungen davon, dass das eine Ziel mittels Kooperationen erreicht wird: Beispielsweise zeigte bereits das zweite Jugend-KulturBarometer (Keuchel/Larue 2012) auf, dass es im Verlauf der Jahre zu einem erweiterten Angebot gekommen ist bzw. die Angebote durch mehr Kinder und Jugendliche genutzt werden. Ein erster Teil des Teilhabeversprechens schien damit eingelöst. Dabei blieb allerdings offen, was zu diesem quantitativen Erfolg beigetragen hat bzw. inwiefern sich zwei Impulse wechselseitig bedingen. Im Konkreten ist unklar, ob es vornehmlich der „Boom“ Kultureller Bildung war, der sich maßgeblich in Landes- und Bundesförderprogrammen niederschlug, oder ob es sich um ein Ergebnis der „Kooperationsstrategie“ handelte, die grundsätzlich im Bereich der Schule und außerschulischen Bildung forciert wurde.

Eine weitere Erkenntnislücke besteht: Inwiefern Kooperationen das zweite Bildungsversprechen einlösen, inwieweit sie also jenseits von Quantität Bildungsqualität und Nachhaltigkeit bzw. Wirksamkeit verbessern, ist dagegen noch durch keine umfassenden Studien bewiesen. Darauf weist auch Fink (2017) hin.

Träger der Jugend- und Kulturarbeit, aber auch Schulen, haben vielfältige Motive und Ziele, um sich auf Kulturelle Bildung bzw. kulturelle Bildungsk Kooperationen hin auszurichten. Mit dem Kooperationsparadigma sind immer auch trägerökonomische, imagebezogene oder legitimatoische Ziele verbunden, die sich nicht zuletzt aus politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ableiten: sei es, um an Attraktivität am Standort zu gewinnen (Schulen), um (Nachwuchs-)Publikum zu erreichen (Kultureinrichtungen), um Projektmittel einzuwerben (Träger der Jugendarbeit) oder Ressourcen effizient(er) einzusetzen (Kommunen). Daher ist und bleibt es notwendig, dass sich die Träger diese zentrale Dimension immer wieder vergegenwärtigen. Gerade weil Bildungs- und Teilhabe(un)gerechtigkeit ein Thema sowohl des hoch selektiven Schulsystems, der (neuen) Kulturpolitik mit dem noch nicht eingelösten Anspruch einer „Kultur für alle“ und des Auftrags der kulturellen Kinder- und Jugendarbeit ist, macht es Sinn, gemeinsam darüber nachzudenken. Umso erfreulicher ist es, dass die in dieser Expertise interviewten Träger der kulturellen Kinder- und Jugendbildung vornehmlich die Quantität und Qualität der Angebote für Kinder und Jugendliche ins Zentrum ihrer Kooperationsbemühungen stellen und diese mit den jeweiligen intra- und interorganisationalen Notwendigkeiten „moderieren“.

Die BKJ verfolgt seit nunmehr fast 20 Jahren „Kooperationen“ als Teilhabestrategie und vertiefte sie unter zwei zentralen Perspektiven: kulturelle Schulentwicklung und Bildungslandschaften. Interessant an dieser Tatsache ist, dass beide Strategien den Blick eher „nach außen“ richten, d. h. vom Handlungsfeld der kulturellen Kinder und Jugendbildung auf den kooperativen (konzeptionellen und strukturellen) Beitrag zur Veränderung von (Ganztags-)Schulen und zum Aufbau von Netzwerken in Kommunen, Stadtteilen oder Regionen. Dies war getragen von der Überzeugung, dass die Träger der kulturellen Kinder und Jugendbildung spezifische Potenziale haben, die sie „einfach“ kompetent und flexibel in Kooperationen einbringen müssen, um die Qualität (und Quantität) kultureller Bildungsangebote zu steigern. Weder wurde die entsprechende Grundannahme geprüft, noch wurden die zugehörigen Gestaltungs- und Veränderungs Herausforderungen auf Prozesse, Strukturen und Ergebnisse in den außerschulischen Einrichtungen selbst reflektiert.

## Die Corona-Krise: Herausforderungen unter dem Brennglas

Der Lockdown im Frühjahr 2020 brachte ganz neue Perspektiven auf Bildung und Kooperationen mit sich: Wenn Bildung ausschließlich „nach Hause“ verlagert wird, wenn Öffnungsprozesse von Schulen und außerschulischen Einrichtungen epidemiologisch bestimmt werden, findet dann noch Kooperation statt? Mit Blick auf die erste Jahreshälfte des Jahres 2020 lässt sich diese Frage klar verneinen.

Es lohnt sich, diese Feststellung stärker auszudifferenzieren:

### **Kerngeschäft formaler Unterricht statt Kooperation**

Kooperationen liegt der Anspruch zugrunde, dass formale, non-formale und informelle Bildungsräume und -angebote im Sinne eines umfassenden Bildungskonzeptes miteinander verbunden werden. Schule fokussierte sich in den Zeiten im und nach dem Lockdown auf ihr „Kerngeschäft“, den formalen Unterricht – unter Verlust aller formalen und informellen Räume, die sie im (analogen) Schulalltag bietet. Corona reduzierte junge Menschen in der öffentlichen Wahrnehmung und in der Angebotsstruktur sehr einseitig auf die Rolle als Schüler\*innen.

### **Non-formale und informelle Bildungsgelegenheiten entfallen**

Stark betroffen waren Kinder und Jugendlichen zudem von der Schließung aller Freizeitmöglichkeiten und außerschulischen Bildungseinrichtungen: Die damit verbundenen Angebote fanden im Vergleich zur Schule weit weniger systematisch und umfangreich Eingang in die eigenen vier Wände. Weggefallen sind damit (fast) alle non-formalen und informellen Bildungsgelegenheiten, gerade auch jene, die durch junge Menschen selbstbestimmt und ohne Erwachsene genutzt bzw. geschaffen werden. Verschärfend kommt hinzu, dass viele dieser außerschulischen Orte erst mittelfristig ihren Normalbetrieb wiederaufnehmen werden bzw. Bildungsangebote in gewohnter Weise unterbreiten können.

### **Schulzentrierung**

Die Systemrelevanz von Bildung reduzierte sich im Zuge des Lockdowns, aber auch in den anschließenden Öffnungsprozessen auf Schule, die damit ihre machtvolle Stellung im Bildungssystem unter Beweis stellte und nochmals verstärkte. Während der Kulturbereich seinen Publikums- und Vermittlungsbetrieb fast vollständig einstellte, fokussierte sich die Kinder- und Jugendhilfe auf die pflichtigen Bereiche und setzte entsprechend unter systemischer Perspektive keinen Schwerpunkt auf ihre Bildungsverantwortung, auch wenn sich viele Einrichtungen äußerst stark und kreativ engagierten, um Kinder und Jugendliche nicht allein zu lassen. Es besteht die Aussicht, dass sich diese Verschiebungen weiter fortsetzen werden. Für Kooperationen ist beispielsweise davon auszugehen, dass es auch mittelfristig Kooperationshemmnisse zwischen schulischen und außerschulischen Akteuren durch bildungspolitische und -administrative Entscheidungen gibt.

### **Fragile kooperative Bildungspraxis**

Die Corona-Situation hat aufgezeigt, wie fragil die über fast 20 Jahre errungenen Erfolge kooperativer Bildungspraxis sind. Und wie machtvoll die Schulzentrierung in der Bildung ist. Was an Kooperationen etabliert und gefestigt erschien, wurde durch politische, administrative oder strukturell bedingte Entscheidungen nicht nur sehr kurzfristig umfassend gestoppt, sondern konnte auch noch nicht wieder zurückgewonnen werden. Die Systeme waren zurückgeworfen auf sich selbst und suchten nach systemimmanenten Wegen. Zwar gab es ressortübergreifendes Handeln, dieses reduzierte sich aber auf das Thema „Gesundheit“. Andere Themen konnten davon (noch) nicht profitieren.

### **Schulen kündigen Kooperationen**

Auffällig ist in den Monaten seit dem Lockdown bis heute die einseitige und vielfach noch anhaltende Aufkündigung von Kooperationen von Seiten der Schule. Kooperationen werden, so scheint es, nicht als fester Bestandteil von Schule wahrgenommen und sind insofern verzichtbar. Das trifft auf viele Kooperationsformen zu: Dienstleistungsverhältnisse fanden ebenso nicht statt wie Ganztagsangebote (die nun am Ende des Sommers 2020 langsam zurückkehren), Projekte oder die Einbeziehung von externen Fachkräften in den Unterricht.

### **Bildung zur Selbstoptimierung**

Während Kooperationen Kinder und Jugendliche systemisch unterstützen und Zugänge zu Bildung ermöglichen sollen, warf die Corona-Krise Kinder und Jugendliche auf die individuelle Bewältigung des Projektes „Bildung“ zurück und damit auf dessen Selbstoptimierungscharakter. Die physische Distanzierung führte teilweise zu sozialem Abstand, was zugleich ein Eingehen auf die individuellen Bedürfnisse erschwerte, sowohl für Schule, als auch für die Kinder- und Jugendarbeit.

### **Digitale Bildung**

Corona ermöglichte einen unerwarteten Schub für digitale Bildung und offenbarte das Potenzial digitaler Schnittstellen für Bildung und Bildungsakteure. In der Regel griffen diese auf bereits bestehende Beziehungen und Kanäle zu jungen Menschen zurück und Methoden aus dem analogen Raum auf. Auch hier gingen Schulen und außerschulische Partner unabgestimmt vor – es fehlte an einem kooperativen Ansatz, um erstens die jeweiligen Kompetenzen in analog-digitale Bildungskonzepte einzubringen, um zweitens darauf zu achten, dass Kinder und Jugendliche nicht einseitige Bildungserfahrungen haben (digitaler Overkill) und um drittens im Sinne der Teilhabe- und Bildungsgerechtigkeit v. a. jene nicht zu verlieren, die mangels technischer Ausstattung oder Erfahrung von diesen Angeboten nicht erreicht werden.

### **Bildungsbenachteiligung**

Es gibt Kinder und Jugendliche, welche die Bildungsanforderungen gut bewältigen konnten und beispielsweise von der Digitalisierung profitieren konnten. Es gibt aber auch eine bedeutende Anzahl von Kindern und Jugendlichen, die nicht erreicht oder überfordert wurde (Andresen et al. 2020, forsa 2020). Für Kinder und Jugendliche, die weder individuell noch strukturell auf Unterstützung zurückgreifen konnten, verschärfte sich Erfahrungen des Abgehängt-Werdens, der Bildungslücken und der Benachteiligung. Dabei konnten weder Schulen noch außerschulische Träger flächendeckend auf Strategien und Ressourcen zurückgreifen, um die Kluft zu verringern. Im Gegenteil: Es ist anzunehmen, dass sie diese durch die Art und Weise der ihnen zu dieser Zeit möglichen Angebote noch verstärkten.

Die Folgen sind in ihrem Ausmaß für Kinder und Jugendliche, ihre Bildungsbiografien und Teilhabe ebenso wie für die kulturelle Kinder- und Jugendarbeit, für Schulen und ihre Kooperationen noch nicht abzuschätzen. Gerade in einer Zeit, wo es unter der Perspektive der Bildungs- und Teilhabegerechtigkeit aber hätte darum gehen können (und sollen), ohnehin begrenzte Ressourcen zu bündeln und unterschiedliche Expertisen zu aktivieren, um Lücken zu identifizieren und zu schließen, kam es zu einer Vereinzelung.

In Angesicht dieser sehr grundsätzlichen Erfahrungen und Ergebnisse ist es Aufgabe von Politik und Fachverbänden, eine „Rolle rückwärts“ zu verhindern, um die positiven Entwicklungen der letzten 15 Jahre nicht zunichte zu machen. Vielmehr sollten Kooperationen, wie beispielsweise im Diskussionspapier „Kulturelle Bildung an und mit Schulen – Jetzt erst recht!“ der BKJ beschrieben (BKJ 2020), hier als Ressource für umfassende, dezentrale und flexible Bildung auch in Krisenzeiten genutzt werden. Dass die Träger der außerschulischen Kulturellen Bildung solche Entwicklungsaufgaben bewältigen und auf ihre Vor-Ort-Situation anpassen können, zeigen die in der Expertise aufgezeigte Reaktionsfähigkeit auf äußere und innere Veränderungen.

## Blick auf das System

Die hier vorliegende Expertise verdeutlicht, dass die durch Kooperationen ausgelösten bzw. für Kooperationsarbeit notwendigen Prozesse in außerschulischen Einrichtungen der Kulturellen Bildung spezifisch zu betrachten sind. Dennoch wäre zu prüfen, inwieweit vorliegende Analysen zu Organisationsentwicklungsprozessen sich übertragen lassen. Aus der (kulturellen) Schulentwicklung heraus ist es u. U. impulsgebend, die Ebenen der Personalentwicklung, der Unterrichtsentwicklung und der Organisationsentwicklung zu übertragen, d. h. zu reflektieren und zu strukturieren,

- welche Anforderungen Kooperationen an die haupt- und ehrenamtlichen, angestellten und freischaffenden Fachkräfte stellen und sie durch Maßnahmen des kollegialen Austauschs, der Fortbildung etc. zu unterstützen;
- wie sich Kooperationen im Kerngeschäft – der kulturpädagogischen Arbeit in kontinuierlichen und regelmäßigen Angeboten ebenso wie in Projekten – durch innovative und kooperative Praxis Qualität weiterentwickeln lässt;
- welche Leitungsfunktionen und Zuständigkeiten, Instrumente und Planungsgremien sowie Abstimmungs- und Entscheidungsverfahren ergänzt bzw. geschaffen werden müssen, um die Organisation auch strukturell für Kooperationen aufzustellen.

Dabei, auch das verdeutlicht die Expertise, sind die Unterschiedlichkeiten der Einrichtungen kultureller Kinder- und Jugendbildung sehr ausgeprägt. Sie sind sehr unterschiedlich finanziert und groß, haben ganz verschiedene Träger- und Mitarbeiterstrukturen und Entscheidungsebenen, ihre Aufträge und Ziele sind ebenso vielfältig wie die Ressourcen, auf die zurückgegriffen werden können. Anders als das systemisch doch recht homogene System Schule unterliegen sie zudem sehr unterschiedlichen Systemlogiken und Rahmenbedingungen – je nachdem, ob sie sich der Jugend- oder der Kulturarbeit zuordnen lassen, in freier oder öffentlicher Trägerschaft sind oder Kommune bzw. Land sich zuständig zeigen.

Daraus ergibt sich dennoch ein Vorteil: Viele der Träger außerschulischer Bildung sind jenseits finanzieller Förderungen weniger abhängig von hoheitlichen Entscheidungen, wie sie das Schulsystem prägen. Das heißt, sie können autonom für sich passende Wege finden und schnell auf organische Entwicklungen von Kooperationen reagieren. Zugleich macht das sehr differenzierte Trägerfeld es für Politik und Verwaltung komplex, jenseits der Bindung von Förderungen oder Zielvereinbarungen an Kooperationsziele diese Entwicklungen offensiv zu unterstützen. Insofern ist es folgerichtig, dass die hier vorgestellten Fallbeispiele mit Kooperationsstrategien auf äußere Rahmenbedingungen reagieren, die eigentlichen Entscheidungen und Prozesse aber „bottom up“ gestalten.

Im Rahmen dieser Expertise wurde der Blick explizit nicht auf die Zusammenarbeit von Einzelpersonen (freischaffende Künstler\*innen bzw. Kulturpädagog\*innen) mit Schulen gelenkt – gerade weil das Interesse der Organisationsentwicklung in unterschiedlichen Einrichtungen



kultureller Kinder- und Jugendbildung galt. Auch liegt eine Grundüberzeugung zugrunde, die sich bisher weder beweisen noch widerlegen ließ: dass sich bilaterale Verhältnisse zwischen Einzelpersonen und Schulen anders gestalten und vereinzelt(er) wirken als die systemische Kooperation und dass Kooperationen sich auf jene Träger besonders auswirken, deren Kerngeschäfts kulturelle Kinder- und Jugendbildung ist.

Trotz dieses Fokus' auf das System ist eine weitere Parallele zu (kultureller) Schulentwicklung hin auffällig: die große Impulskraft, die innerhalb der Einrichtungen von Einzelpersonen ausgeht und die natürlich immer – trotz aller geschaffenen Strukturen und Prozesse – auch in ein Abhängigkeitsverhältnis von diesen Personen münden kann. Bei den hier interviewten Expert\*innen handelt es sich um auffällig engagierte und reflektierte Kolleg\*innen, die vor dem Hintergrund der jeweiligen internen und externen Rahmenbedingungen für „ihre“ Einrichtungen nachvollziehbare und – zunächst – niedrighschwellige Veränderungen angegangen sind. Diese können sie so transparent und schrittig beschreiben, dass ein Transfer in andere Konstellationen möglich erscheint. Hier liegt in der Expertise ein besonderer Anregungscharakter.

Ermutigend sind die Ergebnisse auch dahingehend, dass sich alle hier interviewten Einrichtungen durch Kooperationen zwar verändert haben und lernfähig zeigen, ihre Grundwerte bezüglich Kultureller Bildung aber nicht „aufgeben“, gleichwohl aber im eingangs beschriebenen Verständnis von Kooperationen einbringen und modifizieren.

Eine weitere in der Expertise sichtbare Herausforderung für die Einrichtungen – und für die Systeme, die sie repräsentieren – ist eher bedenklich: Kooperationen werden zwar proklamiert, aber der damit verbundene Aufwand wird i. d. R. nicht finanziert. Die Einrichtungen investieren Ressourcen, die sie zumeist nicht haben. Es werden hierzu unterschiedliche Strategien beschrieben, die aber oft Einsparungen oder Verschiebungen nach sich ziehen, z. B. in der konzeptionell-inhaltlichen Arbeit. Längst ist es so, dass künstlerische und pädagogische Fachkräfte viel koordinative und administrative Arbeit leisten, für die sich nicht ausgebildet wurden und z. T. offiziell auch nicht bezahlt werden. Auch hat sich an den hier reflektierten Standorten noch keine Unterstützung durch sogenannte Mittlerrollen ergeben, die in Programmen wie „Kulturagenten für kreative Schulen“ oder in Bildungsbüros eigentlich für Entlastungen sorgen sollen: in der Suche nach Partnern, in der Finanzierung von Projekten, in der Organisation von Kooperationen, in der Moderation möglicher Konflikte etc.

Natürlich könnten mehr externe Begleitungen von Kooperationen und Organisationen helfen, die Qualität insgesamt zu heben und die Organisationen zu entlasten bzw. zu unterstützen. Wenn solche Mittlerrollen aber nicht flächendeckend (oder nicht im gewünschten Umfang bzw. nicht in der notwendigen Richtung) implementiert werden, stellt sich umso mehr die Frage nach weiteren Möglichkeiten der Professionalisierung von Kooperationen in den außerschulischen Einrichtungen.

Aus den hier vorliegenden Ergebnissen ließen sich folgende Richtungen ableiten:

- Qualifizierungen zum Thema „Zusammenarbeit“ sollten ausgebaut werden. Hierzu sollte die Expertise von Fachverbänden und Landesdachverbänden aber auch den Akademien für Kulturelle Bildung genutzt werden, welche die spezifischen und übergreifenden Herausforderungen des oben genannten sehr ausdifferenzierten Handlungsfeldes Kultureller Bildung kennen.
- Die fachliche Begleitung der Kooperationsarbeit, z. B. im Rahmen von Arbeitshilfen, sollte künftig noch mehr Aufmerksamkeit auf die „Mikroprozesse“ richten, d. h. den großen und kleinen Trägern kultureller Bildung Reflexionsmöglichkeiten für die Prozesse geben, die sie in den Institutionen selbst gestalten können.



- Im Sinne der Professionalisierung von Fachkräften und Einrichtungen sollte das „Netzwerken/Kooperieren“ als eigene Profession bzw. Abteilung etabliert und anerkannt werden - ggf. mit eigenem Berufsbild, Standards, Grundsätzen, Fachvertretungen. Damit ließe sich „Netzwerken im Bildungssektor“ von einer lästigen Zusatzaufgabe hin zu einem professionellen Niveau entwickeln.

Im Konzept der Bildungslandschaften und noch stärker in „Kommunalen Gesamtkonzepten für Kulturelle Bildung“ wird Trägern der kulturellen Kinder- und Jugendbildung ein offizieller Kooperationsauftrag erteilt. Dass das komplexe System „Bildungslandschaft“, dem ein kooperativer Charakter zugrunde liegt, mit vielen und oftmals nicht auf Bildung gerichteten Intentionen überladen wird und dass dafür noch nicht adäquate Strukturen geschaffen wurden, hat zuletzt das Praxisforschungsprojekt „Lokale Bildungslandschaften im empirischen Blick“ gezeigt (BKJ 2019, Gumz/Thole 2020). Die darin geäußerte Kritik am Narrativ „Bildungslandschaft“ lässt sich auch auf Kooperationen übertragen, nicht zuletzt unter einer Governance-Perspektive. Dem Anspruch der (gleichberechtigten) Beteiligung von Zivilgesellschaft werden die meisten Kooperationsnetzwerke nämlich nicht gerecht. Zudem wird der Kooperationsauftrag selten finanziell unterfüttert. So wächst der (Erwartungs- und Umsetzungs-)Druck auf die Einrichtungen von allen Seiten, was in den Interviews z. T. explizit formuliert wurde. An dieser Stelle muss kritisch geprüft werden, ob Bildungslandschaften und „Kommunale Gesamtkonzepte für Kulturelle Bildung“, in die einige Kooperationen münden, nicht kontraproduktive Wirkung auf Träger entfalten. Wenn Kooperations- und Vernetzungsarbeit „top down“ verordnet wird und noch „on top“ zu den originären Aufgaben hinzukommt, droht, dass sie nicht die gewünschte Wirkung entfaltet, weil Rahmenbedingungen nicht stimmen.

## Weitere Konsequenzen für die Akteure und Verantwortungsebenen

Eines lässt sich aus der Expertise auch ableiten: Die Träger Kultureller Bildung wollen und dürfen nicht allein gelassen werden mit der Aufgabe „Kooperation“. Politik und Verwaltung auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene sind ebenso wie Fach- und Dachverbände aufgefordert, für sie entsprechende Rahmenbedingungen zu gestalten.

Neben den erwähnten Konsequenzen, die sich aus den Erfahrungen in der Corona-Krise ergeben, sind folgende umsetzbare Schritte zu benennen:

### **Politische Ebene**

Auf politischer Ebene sollten Kommunen und Länder für eine ausreichende Grundfinanzierung der Träger – für Vereine ebenso wie für kommunale Kultur- und Bildungseinrichtungen – sorgen, damit sich Fachkräfte auf die fachliche Kernarbeit anstatt auf Mittelakquise konzentrieren können. Über diese Grundfinanzierung ließe sich auch die Leitung, Steuerung und Verwaltung der Organisation und mit ihnen die Kooperationsarbeit stärken, um die fachlich-inhaltliche Arbeit nicht durch administrative Arbeit zu beschneiden. Das ZAK Zirkus- und Artistikzentrum Köln profitiert so beispielsweise von der in Köln etablierten Grundfinanzierung von elf „kulturpädagogischen Facheinrichtungen“.

Fachpolitischen Rückenwind erhalten Kooperationen aber auch durch landespolitische Aktivitäten wie z. B. in Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen durch Landesprogramme und durch für das gesamte Land wirksame Arbeits- bzw. Koordinierungsstellen, welche ressortübergreifend aufgesetzt sind, die Positionierung der außerschulischen Organisationen innerhalb ihrer jeweiligen Bildungslandschaften stärken und mit Serviceangeboten und Fachveranstaltungen Kooperationen fördern.

Während einige Kommunen die Kooperationskompetenz der bei ihnen ansässigen Träger gezielt nutzen, kennen andere Kommunen diese nicht bzw. können diese (noch) nicht als Win-Win-Situ-

ation gestalten. Hier ist zu empfehlen, dass Kommunen mit guter Praxis einzelner Einrichtungen (z. B. im Rahmen von „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“) diese stärker als Keimzelle für weitere Kooperationen und für Netzwerke in der Fläche unterstützen.

### **Ebene der Fachstrukturen Kultureller Bildung**

Auftrag für die Fachstrukturen Kultureller Bildung, wie sie z. B. im Dachverband BKJ organisiert sind, ist zum einen – fachpolitisch – eine tragfähige Definition von „Kooperationen“ zu entwickeln, die in Abgrenzung zu „Dienstleistungen“ Mindeststandards für das Ziel der nachhaltigen kulturellen Teilhabe setzt. Dazu wären die bereits vorgenommenen Typologisierungen von Fink (2017) und Gördel (2020) zu prüfen und zu differenzieren, um sie einerseits auf das gesamte Feld der Kulturellen Bildung auszuweiten und andererseits stärker die Perspektive der außerschulischen Bildung einfließen zu lassen. In diesem Zusammenhang fällt auch die kritische Begleitung der weiteren Entwicklung und Implementierung von Bildungslandschaften.

Fachverbände wie die BKJ sollten sich zum anderen dafür einsetzen, „Kooperationen“ als festen Teil im Professionsprofil der Träger und Fachkräfte zu verankern, um Förderstrukturen so zu aktivieren und Organisationen so zu motivieren, dass Kooperation und Vernetzung als eigene Abteilungen oder abgegrenzte Stellenprofile implementiert werden. Mindeststandard sollte bei den Trägern dabei so etwas wie ein\*e „Kooperationsbeauftragte\*r“ sein. Hier ließe sich eine Analogie zu den Kulturbeauftragten in Schulen herstellen.

Darüber hinaus können und sollten übergeordnete Strukturen die belasteten Organisationen unterstützen, indem sie Serviceleistungen und adäquate Tools wie Datenbanken, Software, Arbeitshilfen, Qualitätsentwicklungsinstrumente, Musterkooperationsverträge usw. zur Verfügung stellen bzw. bündeln. Strukturell ungeklärt ist, wie sie bei der umfangreichen Arbeit bei Drittmittelprojekten – von der Antragstellung bis hin zur Abwicklung – entlastet werden können. Mit einem derartigen Service könnten eher Kommunen den Drittmittelfluss in ihre jeweiligen Städte und Regionen begünstigen.

Wesentlich aber bleibt, dass Fachstrukturen durch Positionierungen im politischen Raum auf die Veränderung bzw. Verbesserung von Rahmenbedingungen hinwirken und nach innen durch fachliche und politische Arbeit für Empowerment von Kooperationen und ihren Partnern sorgen sowie Plattformen für Austausch und Begegnungen aktiver und zu aktivierender Fachkräfte schaffen bzw. ausbauen.

# Literatur

**Andresen, Sabine/Lips, Anna/Möller, Renate/Rusack, Tanja/Schröer, Wolfgang/Thomas, Severine/Wilmes, Johanna (2020):** Erfahrungen und Perspektiven von jungen Menschen während der Corona-Maßnahmen. Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie JuCo. Hildesheim: Universitätsverlag. <https://hildok.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/1078> [Zugriff: 30.07.2020].

---

**Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) (2018):** Kooperationen für Kulturelle Bildung. Eine Starthilfe. Berlin. <https://www.bkj.de/publikation/kooperationen-fuer-kulturelle-bildung/> [Zugriff: 30.07.2020].

---

**Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) (2019):** Bildungslandschaften. Perspektive Kinder- und Jugendarbeit. Arbeitshilfe. <https://www.bkj.de/publikation/bildungslandschaften/> [Zugriff: 30.08.2020].

---

**Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) e. V. (2020):** Kulturelle Bildung an und mit Schulen – Jetzt erst recht! Diskussionspapier. <https://www.bkj.de/news/kulturelle-bildung-an-und-mit-schulen-jetzt-erst-recht/> [Zugriff: 30.07.2020].

---

**Fink, Tobias (2017):** Kunden, Dienstleister, Partner und Komplizen: Formen der Zusammenarbeit zwischen Schulen und Kultureinrichtungen. In: Fink, Tobias/Götzky, Doreen/Renz, Thomas: Kulturagenten als Kooperationsstifter? Förderprogramme der Kulturellen Bildung zwischen Schule und Kultur. S. 171–200. Heidelberg.

---

**forsa Politik- und Sozialforschung GmbH (2020):** Das Deutsche Schulbarometer Spezial. Corona-Krise. Ergebnisse einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern an allgemeinbildenden Schulen im Auftrag der Robert Bosch Stiftung in Kooperation mit der ZEIT. <https://deutsches-schulportal.de/unterricht/das-deutsche-schulbarometer-spezial-corona-krise/> [Zugriff: 30.08.2020].

---

**Fuchs, Max (2012):** Die Kulturschule. München: Kopaed.

---

**Fuchs, Max/Braun, Tom (Hrsg.) (2015):** Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Grundlagen, Analysen, Kritik, Bd. 1: Schultheorie und Schulentwicklung; Bd. 2: Zur ästhetischen Dimension von Schule. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

---

**Gördel, Bettina-Maria (2020):** Umsetzung und Verlauf von kultureller Schulentwicklung und Kulturkooperationen in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse einer explorativen Interviewstudie. hrsg. v. Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung. Berlin. <https://bkj.nu/fae>

---

**Gumz, Heike/Thole, Werner (2020):** Lokale Bildungslandschaften im empirischen Blick. Ergebnisse des Praxisforschungsforschungsprojekts. In: Gumz, Heike/Thole, Werner (Hrsg.) (2020): Bildung in lokalen Räumen. Empirische Befunde, theoretische Rahmungen, politische Herausforderungen. (Im Erscheinen)

---

**Keuchel, Susanne/Larue, Dominic (Zentrum für Kulturforschung) (2012):** Das 2. Jugend-KulturBarometer. Zwischen Xavier Naidoo und Stefan Raab ...; Köln: ARcult Media.

---

**Münderlein, Regina (2014):** Erfolgreiche Schulkooperation. Eine doppelperspektivische Studie zur Zusammenarbeit von Schule und Jugendarbeit. München.

---

## Unveröffentlichte Dokumente

**Audioaufzeichnung und Transkript:** Interview mit Axel Jansen, Bleiberger Fabrik/Jugendkunstschule Aachen, 12. März 2020

---

**Audioaufzeichnung und Transkript:** Interview mit Beate Brieden, Theater Bielefeld, 20. März 2020

---

**Audioaufzeichnung und Transkript:** Interview mit Erik Raab, Jugendkunstschule ARthus Rostock, 30. März 2020

---

**Audioaufzeichnung und Transkript:** Interview mit Uwe Schäfer-Remmele, ZAK Zirkus- und Artistikzentrum Köln, 13. März 2020

---

**Powerpoint-Präsentation von Regina Münderlein zum Thema:** „Kooperation als Entwicklungsaufgabe für die Kulturelle Bildung“ im Rahmen des Expertenworkshop am 06. Dezember 2019 in Köln

---

**Protokoll zum Expertenworkshop** am 06. Dezember 2019 in Köln (Ulrike Münter, BKJ)

---